

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ  
ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ**

---

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ  
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПРОМЫШЛЕННО-ГУМАНИТАРНЫЙ КОЛЛЕДЖ»**

---

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ОРГАНИЗАЦИЯХ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

**МАТЕРИАЛЫ XVIII ВСЕРОССИЙСКОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**(Воронеж, 16 мая 2017 г.)**

**Часть 1**

*Редакционная коллегия:*

Л. И. Анищева – директор ВГПГК, председатель оргкомитета конференции, д. п. н.,  
Ю. Б. Ащеулов – зам. директора ВГПГК по научно-методической работе, к. т. н.,  
Р. И. Остапенко – руководитель редакционно-издательского центра ВГПГК, к. п. н.

Печатается по решению оргкомитета  
XVIII Всероссийской научно-практической конференции

**И-65 Инклюзивное образование** в профессиональных образовательных организаци-  
ях: проблемы и решения: материалы XVIII Всерос. науч.-практ. конф. (Воронеж, 16  
мая 2017 г.) / Воронеж. гос. пром.-гуманитар. колледж. – Воронеж : ВГПГК, 2017. –  
Ч. 1. – 237 с.  
ISBN 978-5-902348-72-6

Рассматриваются проблемы реализации прав детей и молодежи с особыми образовательными потребностями на образование с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей; профессиональной ориентации и мотивации лиц с инвалидностью и ОВЗ к профессиональному образованию в инклюзивной среде; выявления особых образовательных потребностей инвалидов и лиц с ОВЗ различных видов нозологий; разработки, апробации и внедрения вариативных моделей и форм инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ОВЗ; планирования, формирования и технического оснащения безбарьерной среды для обучения, развития и социальной адаптации инвалидов и лиц с ОВЗ; осуществления ранней полноценной психологической, социальной и образовательной интеграции обучающихся с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников; создания условий, способствующих гармонизации развития личности ребенка в зависимости от его индивидуальных психических и физических особенностей и возможностей; организации психолого-педагогического сопровождения и медико-социальной реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения; оказания психолого-педагогической помощи и социальной поддержки семье в воспитании детей с ОВЗ, повышения педагогической компетентности родителей; подготовки и повышения квалификации педагогов и тьюторов, владеющих технологиями, методиками и приемами работы с инвалидами и лицами с ОВЗ; стимулирования выпускников и молодых специалистов с инвалидностью к дальнейшему профессиональному и личностному росту; привлечения инвалидов к участию в конкурсах профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «Абилимпикс».

Материалы публикуются в авторской редакции.

**ББК 74.5**

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

---

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**А.А. Вербицкий**

Московский педагогический государственный университет,  
e-mail: [asson1@rambler.ru](mailto:asson1@rambler.ru)

*Сущность и проблемы традиционной образовательной парадигмы.* В «Истории современной психологии» два американских автора Шульц Д.П. и Шульц С.Э. пишут, что в XVII веке часы и автоматы были всеобщей метафорой в понимании Вселенной и хорошо понятной моделью деятельности психики. На современном витке развития наук такую модель психики сменила новая, когнитивная теория, не менее механистическая [13]. А поскольку педагогика в своих научных построениях всегда опирается на современные ей представления о психологических закономерностях усвоения человеком социального опыта, то и она в этой части также оказывается механистической.

Обратимся за подтверждением справедливости таких выводов к работам Я.А. Коменского (1592-1670 гг.) – основателя традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения, до сих пор доминирующего в российском, да и в мировом образовательной пространстве. Он писал: «Есть надежда, что должна быть изобретена организация школ, похожая на часы. Искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предмета и метода. Если мы будем в состоянии точно установить это распределение, то обучать всему школьную молодежь в каком угодно числе будет нисколько не труднее, чем, взяв типографские инструменты, ежедневно покрывать изящнейшими буквами тысячу страниц...» [8, с. 316].

Цитируемый автор исходил из принципа природосообразности: все, что касается природы всех живых существ, относится и к человеку, мозг которого, «воспринимая попадающие в него через органы чувств образы вещей, похож на воск, в детском возрасте вообще влажен и мягок, и способен воспринимать все встречающиеся предметы» [14, с. 286]. Поэтому подобно тому, как на чистой доске писатель может написать все, что угодно, так в человеческом уме одинаково легко начертить все тому, кто хорошо знает искусство обучения. Если этого не происходит, то вина не в доске, если только она не шереховата, а в неумении пишущего [8].

Я.А. Коменский был убежден, что ум человека безграничен, а люди обладают разными способностями, Но это не помешало ему ориентировать систему обучения на ученика со средними способностями и полагать, что все юношество можно обучать и воспитывать одним и тем же методом, поскольку разнообразие методов только затрудняет юношество и осложняет обучение. И «нужно желать, чтобы метод человеческого образования стал механическим, т.е. предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать, учиться и что будут делать, не могло не иметь успеха, как это бывает в хорошо сделанных часах, в телеге, корабле, мельнице и во всякой другой устроенной для движения машине». И далее: этот метод может стать надежным, «если будет построен механически, т. е. 1) из всех необходимых для этого принадлежностей, 2) взаимно подчиненных одна другой и 3) связанных столь крепким сцеплением, чтобы при движении одного все приходило в движение» [8, с. 179].

При этом неразумно в самом начале занятия сообщать ученику нечто противоречивое, т.е. возбуждать сомнения в том, что должно быть изучено. Нужно заботиться о том, чтобы

учащиеся не получали никаких других книг, кроме тех, которые приняты в соответствующем классе и являются источниками мудрости, добродетели и благочестия [7, с. 338-339]. С этой точки зрения проявление детьми инициативы и творчества не находит педагогической поддержки. А ведь всякое мышление, в том числе и прежде всего научное, начинается с сомнения в истинности известного.

Таким образом, хотя создатель объяснительно-иллюстративной или традиционной системы обучения великий гуманист Я.А. Коменский подчеркивал, что человек – самое сложное существо, реально в его системе ученик предстает некоей «чувствующей машиной», фактически простой системой, воздействуя на которую можно, как и в случае любого механического устройства, получить желаемые результаты. Дело лишь в разумном распределении содержания, времени, места и метода.

Вот как в начале 20-века описывал традиционную педагогическую систему известный швейцарский педагог А. Феррьер: «И сотворили школу так, как повелел им дьявол. Ребенок любит природу, поэтому его замкнули в четырех стенах. Он не может сидеть без движения – его принудили к неподвижности. Он любит работать руками, а его стали обучать теориям и идеям. Он любит говорить – ему приказали молчать. Он стремится понять – ему велели учить наизусть. Он хотел бы сам искать знания – ему их дают в готовом виде. И тогда дети научились тому, чему никогда бы не научились в других условиях. Они научились лгать и притворяться. Дети отбились от рук. Они бегут из дома, ищут приключений. Они становятся практичны, самоуверенны и упорны без помощи школы и даже вопреки ей. И разрушилась Школа, которая была сотворена по наущению дьявола» [12].

Традиционный объяснительно-иллюстративный тип обучения или, по выражению известного психолога и педагога Дж. Брунера, «абстрактный метод школы» [1] получил в педагогических исследованиях и другое образное, но точное название «школа памяти». Действительно, ученику, студенту на уроках, лекциях, посредством учебника или компьютерной программы сообщается, известная информация, которую он должен воспринять, запомнить и применить по заданному преподавателем образцу, способу решения задачи (образование как «образцевание»).

С мышлением такой тип обучения дела не имеет, более того, мыслительная активность учащегося мешает преподавателю. Возможно, кто-то из обучающихся и мыслит, но это его личное дело, и противоречащие заданному образцу мысли лучше держать при себе, чтобы не нарваться на санкции учителя, о которых писал школьник Т. Дрогин. Однако об «интимных механизмах» памяти, закономерностях переработки информации, можно судить при этом только по результатам обучения.

Рассказал «обучаемый» на экзамене или зачете все, что нужно запомнить, что написано в учебнике или озвучено на занятиях преподавателем, продемонстрировав тем самым «глубокое и прочное знание основ наук», и получил отметку «отлично», не вспомнил какие-то детали – «хорошо», сбивчиво отвечал или вспомнил далеко не всё – «тройку», ну а если ничего не вспомнил – «двойку». «Единица», которую в вузе не ставят, избегают и в школе – это вообще приговор памяти «обучаемого» и его личности. Ну а когда школьник «оптичил» нужный вариант в заданиях ЕГЭ – здесь вообще трудно говорить даже об информации, а тем более о знании, может он просто поставил птичку наугад, авось правильно, что часто и бывает.

При всей простоте и даже примитивности механизма передачи информации в объяснительно-иллюстративном (традиционном) обучении оно обладает огромным потенциалом, поскольку знаковая система учебной информации компактно «замещает» реальную действительность и через каналы коммуникации адресуется сразу всем и каждому отдельному обучающемуся.

Поэтому образовательная практика удержала из всей гуманистически ориентированной, пансофической системы Я. А. Коменского лишь то технологичное, что необходимо для четкой организации учебного процесса по технократическому типу. Последующие поколения крупнейших педагогов и педагогических психологов фактически работали, да и до сих

пор работают в рамках обоснованной им классической парадигмы.

В то же время весь последующий после второй половины 17-го века период истории европейской, российской, а позже и североамериканской философской, психологической и педагогической мысли, все поиски гуманистических, развивающих, проблемных и иных педагогических систем и подходов направлены на преодоление технократического подхода к обучению и воспитанию подрастающего и уже взрослого поколений.

Однако психология человека – ребенка, подростка, взрослого, закономерности общего и профессионального развития личности в процессах образования далеко еще не исследованы и трудно раскрываются. Как говорил великий физик Альберт Эйнштейн: «Познание атома – детская игра по сравнению с загадками детской игры» [14].

Поэтому всякая гуманитарная наука, прежде всего психология и педагогика, стремилась и до сих пор стремятся строить себя по образу и подобию более продвинутых и практикоориентированных естественных наук, которые формулируют свои теоретические построения исходя из представлений о некоей единице, кирпичике, свойства которого точно отражают свойства целого. В физике такой единицей выступает атом, химии – молекула, биологии – клетка. Так, молекула воды полномочно представляет свойства воды всего океана.

По аналогии с естественными науками в психолого-педагогической науке такими единицами выступали: ассоциация и рефлекс в традиционной объяснительно-иллюстративной системе обучения, стимул-реакция в бихевиористическом программированном обучении, предметное действие (или УУД – универсальное учебное действие) в деятельностной теории усвоения социального опыта, бит – в когнитивной науке, на которую опираются информационно-коммуникативные, компьютерные технологии.

Но эти единицы при всей их полезности не являются «полномочными представителями» человека как личности, как единства духа, души (психики) и тела, не несут в себе возможности воспитания, а не только обучения. Это относится и к предметному действию, которое обеспечивает усвоение технологической стороны профессиональной деятельности, но не направлено на формирование морально-нравственной координаты поведения и деятельности человека, на его воспитание. Такой единицей может быть только поступок.

В начале уже 21-го века В.А. Ясвин характеризует созданную в 17-м веке Я.А. Коменским образовательную среду как догматическую, которая «формирует людей, заключенных в своеобразную психологическую тюрьму, ведь именно тюрьма является средой, специально изобретенной человечеством для создания условий абсолютной зависимости и абсолютной пассивности» [15, с. 61]. По результатам проведенного автором ассоциативного эксперимента, со студентами и учителями, догматическая образовательная среда ассоциируется с серым цветом, гнилостным, затхлым запахом, с сырым подвалом, длинным темным коридором, в конце которого брезжит слабый свет, гонимых пастухом стадом баранов, подземельем средневекового замка [15, с. 63].

А вот мнение современного 11-летнего школьника Тимофея Дрогина о причинах, по которым дети не хотят идти в школу [6]:

- боязнь учителя: когда ребенок приходит в школу, ему сразу пытаются внушить страх, один из источников которого – учитель;
- страх перед плохой или низкой оценкой, то есть наказанием учителя, директора школы, родителя; об ученике судят не по тому, какой он есть, а по оценкам (я бы сказал точнее: по отметкам – А.В.);
- страх совершить ошибку, но ведь ошибаться можно и нужно, только так можно чему-то научиться;
- троллинг – насмешки одноклассников, часто по вине учителей, которые показывают, что ученик делает что-то хуже, чем другие;
- «дурацкие тесты» (выражение Т. Дрогина), которые дают на уроках; дурацкие потому что в них нет варианта ответа, отражающего мнение самого ученика; он пытается угадать один ответ из предложенных;
- большой объем домашних заданий, хотя нет доказательств, что они влияют на успе-

ваемость и образование детей;

– запрет на уникальность: в школах очень не любят, если кто-то отличается от других.

Это начинается с учителя и передается ученикам;

– школа не учит быть счастливым;

– не учит работать с информацией;

– школа не готовит ко взрослой жизни; а ведь нужно учить детей зарабатывать а жизнь, уметь общаться, понимать друг друга.

Посмотрим теперь, какую образовательную среду создает *парадигма образования информационного общества*, которая активно создается в образовательных организациях. Психологической основой информационных обучающих технологий является когнитивная психология, изучающая процессы получения, переработки, хранения и передачи информации, раскрывает роль когнитивных карт, складывающихся в мозгу человека, в его поведении и действиях и тем самым восполняют тот пробел, который имеется в традиционной «школе памяти».

Отсюда можно сделать *парадоксальный вывод*: когнитивная психология, теория информации, вообще все когнитивные науки не внесли в образование ничего принципиально нового по сравнению с тем, на чем базируется старая добрая традиционная «школа памяти». Их роль состоит лишь в том, что они пытаются детально раскрыть нейронные механизмы памяти человека и всего, что с ней связано, и предложили средство невиданной мощности по получению, переработке, хранению и трансляции информации.

Однако в мире нет психолого-педагогической теории компьютерного обучения, разработки и использования информационно-коммуникативных или иных технологий, которые обеспечивали бы единство обучения и воспитания, в мире, повышали качество образования. Поэтому ИКТ внедряются в традиционную объяснительно-иллюстративную систему обучения либо по приказу руководства образовательной организацией, потому что закупили дорогое оборудование или просто потому, что так модно.

И здесь нужно вспомнить предостережение известного американского исследователя Поля Нортон. Он писал, что обучающие системы на базе компьютера разрабатываются для традиционного обучения, вместо того, чтобы обеспечивать на новой основе перспективные пути использования исключительных возможностей компьютера. Компьютер является мощным средством оказания помощи в понимании людьми многих явлений и закономерностей, однако, нужно помнить, что он, неизбежно поработает ум, располагающий в результате лишь набором заученных фактов и навыков. Компьютер есть лишь инструмент, средство обучения, его использование не должно превращаться в самоцель [17].

Следовательно, просто встраивать компьютер в традиционную «школу памяти» без смены самой этой образовательной парадигмы – это все равно, что стрелять из пушки по воробьям. Полгода назад на одном из круглых столов в Высшей школе экономики (ВШЭ), где обсуждались итоги трехлетнего анализа школьных педагогических инноваций, руководителем этой программы было доложено, что по их данным информатизация школьного образования не привела к какому-либо повышению его качества.

Нужно при этом понимать глубокую разницу между понятиями «информация» и «знание», которые повсеместно отождествляют, хоть никто не говорит, что компьютер обладает знаниями. А вот книгу, учебник, монографию называют «кладовыми знаний». Информация – это нечто объективное, семиотическая, знаковая система, а знание – субъективное, подструктура личности человека. Информация – материальный носитель закрепленных в опыте человечества значений, а знание – смыслов, «значений для меня», как писал А.Н. Леонтьева [9]. И только практическое использование информации (значений) в процессе ее усвоения превращает ее в знания (личностные смыслы).

Когнитивная психология рассматривает человека как познающую систему и интерпретирует протекающие в этой системе процессы как поэтапную переработку информации по аналогии с переработкой информации компьютером. Эта аналогия, получившая название «компьютерная метафора» легла в когнитивной психологии в основу представлений о пси-

хической деятельности. Наиболее плодотворной компьютерная метафора оказалась в области исследований организации памяти, которая стала центральной для когнитивной психологии [13]. Не хочется думать, что и каждый из людей – не более чем «цифровое устройство» по переработке информации...

Говоря о познании, когнитивисты обычно абстрагируются от эмоций, намерений, потребностей, т.е. от того, ради чего человек познает и действует. В большинстве моделей процесс переработки информации осуществляется «автоматически», но совершенно игнорируется сознательная активность субъекта, сознательный выбор им приемов, средств, стратегий обработки информации, а также их зависимость от деятельности, которую познавательные процессы обычно «обслуживают» [13].

Когнитивная психология внесла существенный вклад в развитие психологической науки. Она расширила горизонты восприятия, открыла новые аспекты анализа психологических проблем, представила анализ структуры познавательных действий. С позиций когнитивной психологии эффективное обучение возможно лишь в том случае, когда новый материал, связанный с уже имеющимися знаниями и умениями, включается в существующую когнитивную структуру.

Многочисленные исследования в рамках когнитивной психологии привели к появлению «компьютерной метафоры». Ее суть в том, что механизмы работы мозга человека и компьютера имеют одну и ту же природу. *Таким образом, через три с половиной столетия после Я.А. Коменского на новом витке развития научного знания человек в когнитивной науке снова редуцирован до механического устройства.* У американских ученых даже есть идея, что скоро основным станет «чиповое обучение»: каждому ребенку будут вживлять под кожу чип с записанными на нем обучающими программами, обеспечивающими эффективное индивидуальное развитие. Приехали!, наступит эра роботов.

Современные российские исследователи уделяют много внимания развивающим возможностям *образовательной среды гуманистического типа*. По мнению В. А. Ясвина, это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении образовательной структуры [15]. По мысли В.В. Рубцова, Т.Г. Ивошиной, образовательная среда – это общность, которая характеризуется взаимодействием субъектов образования между собой, процессами взаимопонимания, коммуникации, рефлексии, также историко-культурным компонентом [10]. Для В.И. Слободчикова образовательная среда начинается с момента встречи субъектов образования, когда они начинают ее проектировать и строить как совместную деятельность для развития предметной деятельности и индивидуальных способностей человека; достижение этих целей зависит при этом от ее насыщенности образовательными ресурсами [11].

Контекстная образовательная среда, по мнению автора данной статьи – это система научного содержания обучения (учебных предметов), социальных, духовных, технологических психолого-педагогических, дидактических и материальных условий диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса (воспитателей, учителей, преподавателей и воспитуемых, учеников, студентов), в модельной форме отражающих предметно-технологические, социальные и морально-нравственные условия предстоящей обучающимся социальной жизни и профессиональной деятельности [2]- [5].

Как видим, ни в одной из этих позиций обучающийся не рассматривается как принципиальный одиночка, пусть и вооруженный мощным цифровым устройством. Во всех вариантах речь идет о гуманистических отношениях, сотрудничестве, диалогическом общении и взаимодействии субъектов образовательного процесса. Это особенно важно, когда речь идет об образовательной среде в инклюзивных детских садах, школах, колледжах и вузах.

Обучающие, воспитывающие и развивающие возможности образовательной среды в большой степени зависят не только от типа обучения и более широко – образовательной парадигмы, но и от уровня общей культуры общества и данного образовательного сообщества, включая семью. Представляется, что в отличие от развитых западных стран, где инвалид или

ребенок с ОВЗ не чувствует отрицательного к себе отношения, в российской культуре, особенно подростковой, это не так. Поэтому значимость гуманистической развивающей образовательной среды в нашем Отечестве особенно велика.

Большое значение для эффективной образовательной среды имеет также ее финансовое и материально-техническое обеспечение. Невольно напрашивается вывод, что инклюзивное образование может позволить себе только богатая страна. В последние годы первые места в мировом рейтинге качества образования занимает Финляндия. Посмотрим, какие факторы, в том числе финансирование образования, обеспечивают этот рейтинг.

#### *Школьное образование в Финляндии [16]*

1. Структура школьного образования: младшая школа – с 1 по 6 класс, старшая – с 7 по 9 класс, средняя (гимназия) – 3 года.
2. Почти все школы государственные, имеют одинаковое 100% государственное финансирование. Элитных школ или классов нет.
3. Школьникам предоставляется пакет услуг: питание, медицинское обслуживание, бесплатные учебные материалы и школьный транспорт (если до школы более 5 км от дома).
4. Дополнительную материальную помощь в первые 9 лет школы получают 30 процентов финских учеников.
5. Есть небольшое число частных школ. Они бесплатные, но пакет услуг оплачивают родители.
6. Финляндия выделяет на 30 процентов меньше денег на одного ученика, чем США.
7. Учебный год состоит из 190 рабочих дней: с августа по май. Занятия только по будням в дневную смену.
8. Основной приоритет Минобра Финляндии – обеспечение равной доступности и качества образования.
9. Обучение с 7 лет, ведется по курсовой системе, поэтому разделения на классы нет.
10. В начальной школе (1-6 лет) детям не ставят оценки и не задают работу на дом; учащихся не делят на отличников, хорошистов или неуспевающих.
11. Обучение в гимназии заканчивается сдачей государственных письменных экзаменов, которые дают право поступать в любое высшее учебное заведение.
12. Единственный обязательный стандартизированный тест ученики сдают в 16 лет.
13. Все дети, одаренные, не очень, с ОВЗ учатся вместе.
14. Разница между самым хорошим и самым плохим учеником самая маленькая в Европе.
15. Не приветствуется углубленное изучение одних предметов в ущерб другим. Математика не считается более важной, чем искусство.
16. Запрещено сравнение учеников друг с другом, их не делят на способных и отстающих.
17. Дети много пишут: разного рода эссе должны научить ребенка иметь свое мнение по каждому вопросу.
18. Считается, что школа должна научить ребенка самостоятельности. Поэтому учат детей размышлять и самими получать знания. Важны не заученные формулы, а умение пользоваться справочниками, калькулятором, интернетом
19. Финны говорят: мы готовим детей к жизни, а не к экзаменам.
20. 66% учеников получают высшее образование – самый высокий процент на континенте.
21. 93% учеников оканчивают среднюю школу; 43% процента выпускников поступают в профессиональные учебные заведения
22. На уроках по учебным предметам – не более 16 учеников.
23. Учебный план носит только ориентировочный характер.
24. Согласно последнему интернациональному сравнительному исследованию, финские дети являются лучшими в математике и научных дисциплинах.
25. Все финские учителя заканчивают бесплатную магистратуру. Учителя выбирают-



ся из лучших 10 процентов выпускников

26. Учителя проводят в классе только 4-х часа в день; обязаны потратить еженедельно 2 часа на “профессиональное развитие”.

27. Учителя имеют такой же социально-профессиональный статус, как адвокаты и врачи.

28. Начинающий учитель в Финляндии получает около 29000 долларов в год – примерно 145 тыс. в месяц (36000 – в США).

29. Любые денежные сборы с родителей запрещены.

Хорошо бы многое взять из этого перечня для российского образования, но по очевидным причинам это в ближайшей перспективе невозможно.

## Литература

1. Брунер Дж. Психология познания.– М.: Прогресс, 1976.
2. Вербицкий А.А. Контекстное образование: теория и технологии.– М. МПГУ, 2017.
3. Вербицкий А.А. Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3–16.
4. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
5. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010.
6. Дрогин Тимофей. 10 причин, почему дети не хотят ходить в школу! <http://womo.ua/10-prichin-pochemu-deti-ne-hotyat-hodit-v-shkolu/>
7. Коменский Я.А. Великая дидактика / Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1.– М.: Педагогика, 1982.
8. Коменский Я.А. Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина / Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2.– М.: Педагогика, 1982.–576 . С. 174-191.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл: Академия, 2005.
10. Рубцов В. В. Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., 2002. 272 с.
11. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М., 2000. 230 с.
12. Ферьер Адольф: <http://itmydream.com/citati/man/adolf-ferer.> (с.3)
13. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии.– СПб.: Изд-во «Евразия», 2002.- 532 с.
14. Эйнштейн А. <http://citaty.ru/c/velikikh-lyudey/albert-ejnshtejn/>
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
16. Norton P. Computer Potential and Computer Educators: a Proactive View of Computer Education // Educational Technology. 2003. Vol. 23.
17. 10 особенностей финского образования, которые нам следовало бы позаимствовать. [https://www.facebook.com/search/top/?q=%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%B2%20%D0%A4%D0%B8%D0%BD%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B8&init=mag\\_glass&tas=0.3146121706730096&search\\_first\\_focus=1494459037636](https://www.facebook.com/search/top/?q=%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%B2%20%D0%A4%D0%B8%D0%BD%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B8&init=mag_glass&tas=0.3146121706730096&search_first_focus=1494459037636)

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКСПЕРТИЗЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Н. В. Соловьева**

Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации

«Модель включения» – инклюзия или «инклюзивное образование», появилось в Российской Федерации с 1996 года.

Инклюзия – это:

– вовлечение в процесс каждого ученика с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям;

– удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий.

Инклюзивное образование (фр. – *Inclusif* – включающий в себя, лат. *Include* – заключаю, включаю, англ. *Inclusion* – включение, добавление, прибавление, присоединение) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

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

Педагоги могут соотнести модели инклюзивного образования с основными моделями образовательной среды, предложенные и изученные психолого-педагогической наукой:

- эколого-личностная модель (Ясвин, 2000);
- коммуникативно-ориентировочная модель (Рубцов, 1996, 2000);
- антропо-психологическая модель образовательной среды (Слободчиков, 1997)
- психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы (Лебедев, 2000; Панов, 2007);
- эконпсихологический подход в рамках психодидактической парадигмы (Панов, 2007).

Основной принцип инклюзивного образования – это обучение детей с особыми образовательными потребностями в обычных образовательных учреждениях, при условии, что этим образовательным учреждениям создаются все условия для удовлетворения специальных образовательных потребностей таких лиц, т.е. не дети созданы для школы, а школа создана для детей, т.е. школа должна учитывать потребности детей, а не дети должны подходить под те или иные рамки, которые установила школа.

Бенджамину Бриттону принадлежит мысль «Учеба сродни гребли против течения: как только перестаешь грести, тебя сносит назад». Политику в интересах людей с ограниченными возможностями можно сравнить с греблей против течения. Если не устранить барьеры, улучшить условия их жизни, то отнесет назад.

Среда оказывает особое влияние на развитие личности и поведение человека, т. к. он действует как неотъемлемая составляющая ситуации, в которой он находится. Развитие становится «самодвижением» субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающими. Социальная среда не только формирует психологические свойства, но и определенным образом влияет на развитие психических процессов (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.). Среда играет двойную роль поскольку:

- выступает источником информации, которая позволяет человеку предсказать возможные последствия альтернативных способов действия;

- является ареной осуществления деятельности человека (Баева И.А.)

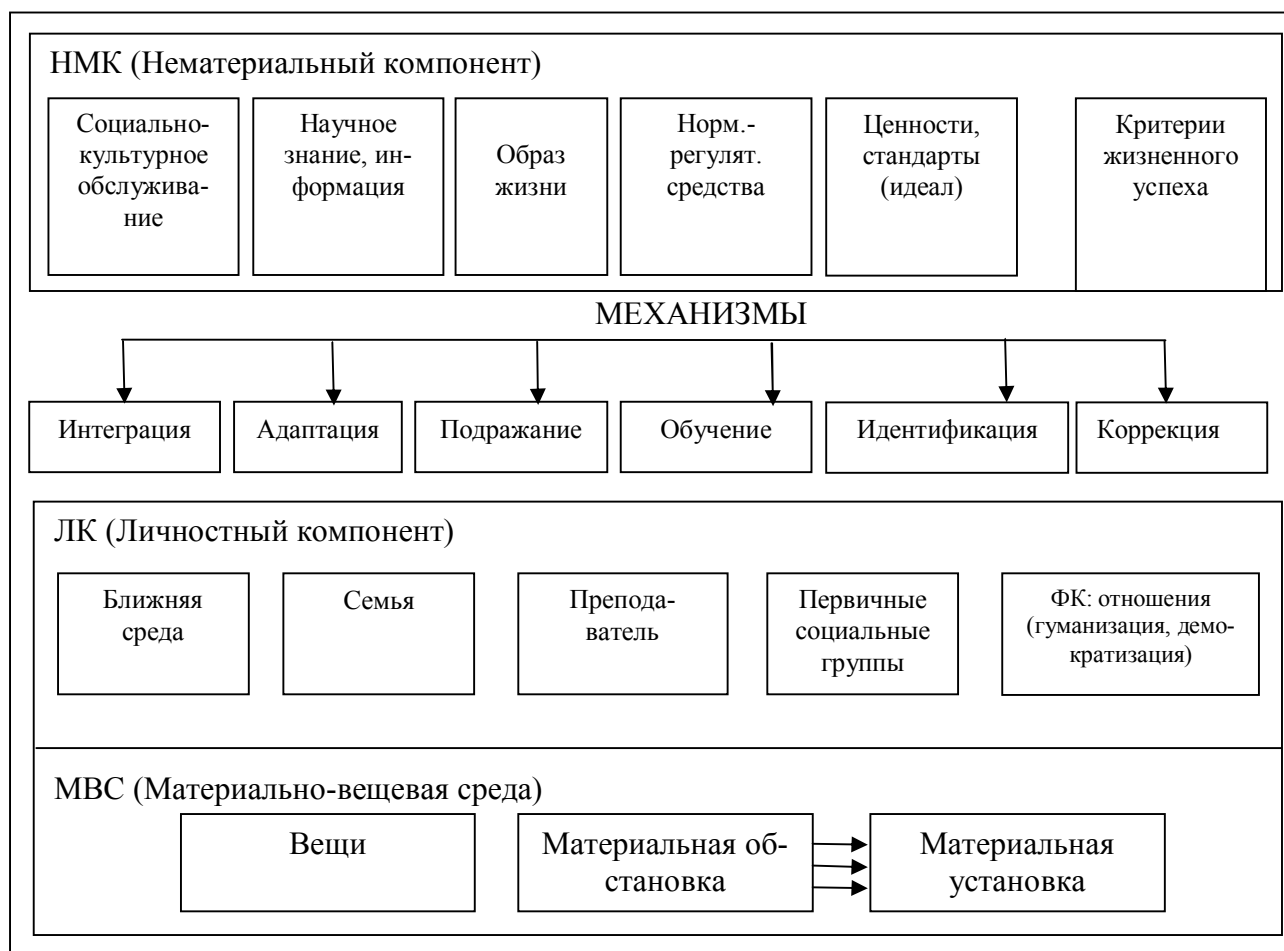


Рис. 1. Структура инклюзивной образовательной среды ИОС как разновидности социокультурной

Восприятие и познание окружающей среды, ее психологическая интерпретация имеют важное значение, т. к. с помощью этих процессов человек придает смысл окружающему миру, участвует в различных формах общественной жизни, устанавливает межличностные отношения (Баева И.А.).

Если мы хотим оценить среду, следует поговорить о качестве. Качество локальной (для нас инклюзивной) образовательной среды определяется качеством пространственно-предметного содержания, качеством социальных отношений в данной среде и качеством связей между пространственно-предметными и социальными компонентами этой среды. Интегративным критерием качества образовательной среды является ее способность обеспечить всем субъектам систему возможностей для эффективного личностного развития. Руководствуясь критериями качества, педагог может сформулировать цель и приступить к проектированию инклюзивной образовательной среды.

Оценить качество образования в инклюзивной среде можно дав ответы на вопросы:

1. Что ребенок должен знать и уметь на данной ступени образования?
2. Что из полученных знаний и умений он может и должен применять на практике?
3. Насколько активно, свободно и даже творчески он их применяет?
4. Усвоение разделов образовательной программы по индивидуальному плану
5. Степень оснащенности знаниями, умениями, навыками (в том числе общеучебными умениями и навыками)
6. Анализ поведения и динамики развития в повседневной жизни

## 7. Индивидуальный профиль развития жизненной и социальной компетенции

### **Количественные параметры экспертизы инклюзивной образовательной среды**

дают представление о степени организации образовательных возможностей учебного заведения. Каждый из параметров объединяет несколько содержательных блоков:

- широта инклюзивной образовательной среды (местные экскурсии, путешествия, посещение учреждений культуры, обмен учащимися, обмен педагогами, возможности выбора образовательных микросред, широта материальной базы и др.);

- интенсивность инклюзивной образовательной среды (уровень требований к учащимся, организация отдыха, учебная нагрузка учащихся, интерактивные формы и методы и т. д.);

- обобщенность инклюзивной образовательной среды (команда единомышленников, работа с педагогическим коллективом, включенность учащихся, включенность родителей, реализация авторских образовательных моделей и др.);

- эмоциональность инклюзивной образовательной среды (взаимоотношения в педагогическом коллективе, взаимоотношения с учащимися, взаимоотношения с родителями, эмоциональность оформления предметно-пространственной среды);

- доминантность инклюзивной образовательной среды (значимость для педагогов, значимость для родителей, значимость для обучающихся);

- когерентность инклюзивной образовательной среды (преемственность с другими образовательными учреждениями, региональная интеграция, широкая социальная интеграция);

- социальная активность инклюзивной образовательной среды (трансляция достижений, социальная значимость выпускников, работа со средствами массовой информации, социальные инициативы);

- напряженность инклюзивной образовательной среды (интеллектуального и эмоционального состояния учащихся, в какой мере они могут преодолеть ее);

- устойчивость инклюзивной образовательной среды (усиление устойчивости за счет..., ослабление устойчивости за счет...);

- инициация мобильности и социальной активности среды (возможности ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания, способность к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений со средой обитания; показателями этого критерия являются востребованность выпускников на рынке труда, расширение возможностей для трудоустройства; гибкость, адаптивность формирования групп (Иванова В.И.).

### **Педагогический мониторинг инклюзивной образовательной среды**

Под педагогическим мониторингом понимается научно обоснованная технология образовательной деятельности по получению педагогической информации, имеющей диагностико-прогностический, личностно целесообразный, педагогически-коммуникативный, интегративный, социально-нормативно обусловленный характер и оказывающей воспитательное влияние на субъектов на основе актуализации личностных, групповых или организационных смыслов их образовательной деятельности (Горб, с. 40).

Как становится очевидным из предыдущего обсуждения, при организации педагогического мониторинга важно определить его цель, принципы, алгоритм и содержание деятельности по ее достижению, а также порядок определения его эффективности.

Процесс получения информации в ходе педагогической диагностики должен соответствовать требованиям:

- научности, которое предполагает получение информации научными методами и закрепление способами фиксации научных фактов;

- валидности, обеспечивающее их соответствие структуры и характера полученной информации структуре и характеру проблем;

- этичности информации, защищающее человека от несанкционированного вторжения в личностную зону деятельности;

- целесообразности информации (Горб В.Г.).

### **Определение объекта и предмета экспертизы**

Объектом экспертизы может быть как образовательное учреждение, так и созданная в нем инклюзивная образовательная среда.

Предметом экспертизы могут быть:

- концепция создания инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении;
- собственно инклюзивная образовательная среда в соответствии с компонентами ее структуры;
- экспериментальные и авторские образовательные программы;
- деятельность педагогического коллектива в направлении создания оптимальной инклюзивной среды;
- эффективность обучения и развития учащихся с ОВЗ.

Для оценки инклюзивной образовательной среды и ее составляющих используются компоненты:

- развивающий эффект (развитие физических, познавательных и других способностей);
- экологичность (обучение и развитие не в ущерб физическому, психологическому и психическому здоровью);
- использование психологических закономерностей и особенностей развития детей в качестве исходного основания для проектирования и моделирования компонентов образовательной среды.

И.В.Баева выдвигает следующие эмпирические критерии :

- отношение к ней – позитивное, нейтральное или отрицательное, замеряемое системой шкал, содержащий когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты данного отношения; интегральный показатель отношения к среде становится своеобразным индикатором ее референтности для субъектов учебно-воспитательного процесса;
- удовлетворенность ее субъектов основными характеристиками взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Эмпирическим показателем является индекс удовлетворенности школьной средой, рассчитываемый как суммарная оценка отдельных характеристик социальной инклюзивной образовательной среды (см. Методику И.А.Баевой «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы).

Алгоритм экспертизы образовательных технологий и систем предполагает ответ на базовые вопросы:

- кого учить? (психологические особенности контингента учащихся);
- зачем учить? (стратегические и тактические особенности учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в целом);
- чему обучать? (содержание обучения);
- как обучать? (особенности детей и соответствующих образовательных технологий);
- кому обучать (определение требований к профессиональной и личностной подготовки педагогов).

Для нас особый интерес представляют требования к педагогу:

- понимание того, что представляет собой развивающее обучение;
- знание о том, что такое образовательная среда и ее субъекты, ее структура и типы взаимодействия между ее субъекта;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей-инвалидов;
- умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между различными субъектами образовательной среды;
- умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к тому, кого учить, зачем учить, чему учить, как учить, кому и где учить (Панов В. И.).

Педагогические методики инклюзивной образовательной среды можно оценить следующим образом:

**- актуальность методики**

- 1 уровень – методика неактуальна, ее применение ничего в вашей работе не изменит;
- 2 уровень – методика затрагивает неосновные моменты работы; владение методикой улучшит некоторые второстепенные параметры;
- 3 уровень – методика затрагивает основные моменты работы, но с ее внедрением можно подождать;
- 4 уровень – методика необходима сегодня.

**- новизна**

- 1 уровень – новизна на уровне терминологии;
- 2 уровень – новизна на информационном уровне;
- 3 уровень – новизна на системном уровне;
- 4 уровень – принципиальная новизна: новые способы работы, дающие отличающиеся результаты;

**- инструментальность**

- 1 уровень – методика сводится к призывам (контрольные вопросы: какие проблемы решает данная разработка и каков процент успешных решений?)
- 2 уровень – методика эффективна в «авторском исполнении»;
- 3 уровень – методика передаваема частично, отдельными рекомендациями;
- 4 уровень – методика передаваема, дает стабильные результаты, не требуя больших усилий или много времени для освоения;

**- понятность (доступность изложения)**

- 1 уровень – текст напоминает словесные джунгли, через которые без словаря не начать анализ;
- 2 уровень – отдельные части методики понятны, но связи между разделами и системы работы в целом – нет; нет достаточного – для понимания и практической применимости – количества примеров;
- 3 уровень – методика в целом понятна, но читать несколько сложно;
- 4 уровень – методика понятна в частях и в целом, «прозрачна».

**- критерий роста**

- 1 уровень – методика не помогает личностному росту;
- 2 уровень – методика помогает личностному росту косвенно;
- 3 уровень – методика позволяет увеличить основные показатели работы, повышает степень уверенности в себе;
- 4 уровень – методика развивает педагогический инструментарий, стимулирует желание совершенствоваться.

## **ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Л. И. Анищева**

Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж

В современном мире интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения – это глобальный общественный процесс, затрагивающий все высокоразвитые страны. Его основой является готовность общества и государства переосмыслить всю систему отношения к инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья с целью реализации их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

За последние 15 лет общее число инвалидов в стране увеличилось более чем в два раза. Количество детей-инвалидов в России за последние пять лет выросло на 9,2%.

Ежегодно признаются инвалидами около 3,5 миллиона человек, в том числе более од-

ного миллиона – впервые. В Воронежской области число граждан, впервые признанных инвалидами среди взрослого населения ежегодно составляет более 12 тыс. человек.

#### Количество инвалидов в России, тыс. чел

2013	2014	2015	2016	2017
13082	12946	12924	12751	12259

Однако, наряду с уменьшением общего количества инвалидов, количество детей-инвалидов в возрасте до 18 лет неуклонно возрастает. За такой же период времени количество детей-инвалидов возросло до 13% (по сравнению с 2012 годом) и на 01.01.2017 составило 636 тысяч человек (в 2015 – 605, в 2012 – 560).

#### Количество инвалидов в Воронежской области, тыс. чел

2012	2013	2014	2015	2016
254	250	246	243	246

Количество инвалидов в Воронежской области по предварительным данным статистического наблюдения в 2016 году составило около 246 тысяч человек. Что практически осталось на уровне 2015 года. Однако количество детей-инвалидов также возросло, как и в целом по России. В нашем регионе проживает почти 6200 детей-инвалидов.

В 2015/2016 учебном году в России среднее профессиональное образование получали 14 788 инвалидов, а почти 63% родителей детей-инвалидов в возрасте до 15 лет ориентированы на получение их детьми профессионального образования (в том числе СПО – 26,2; ВО – 36,3).

#### СТРУКТУРА КОНТИНГЕНТА ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ



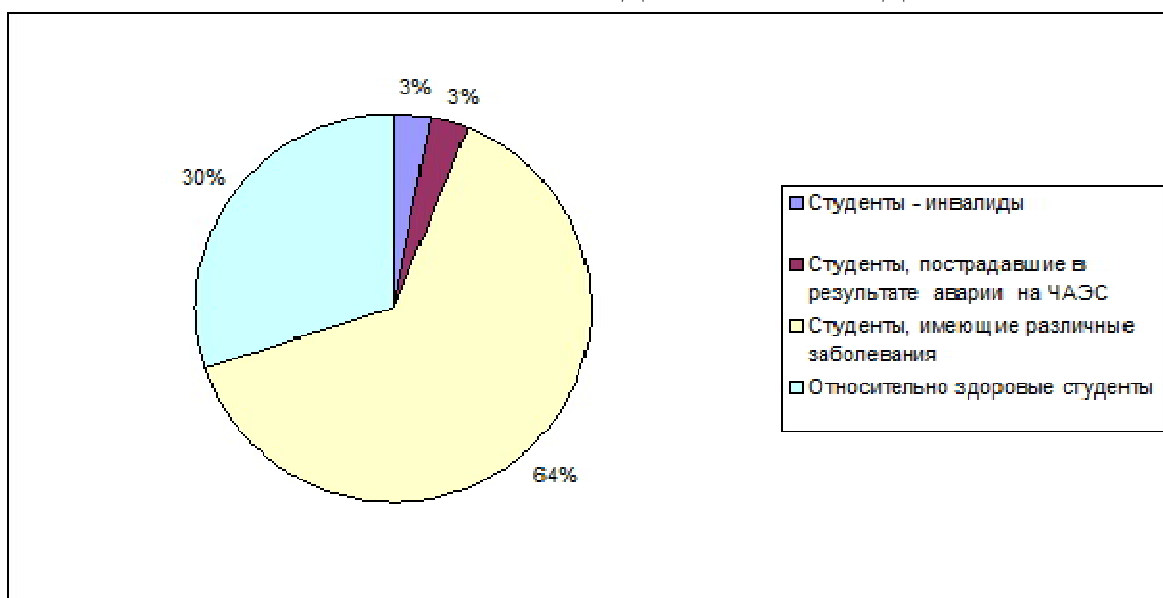
(Е.А. Екжанова – директор Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево»)

Среди учебных заведений среднего профессионального образования Воронежской области отсутствуют специализированные образовательные учреждения для обучения студентов-инвалидов. Тем не менее, в колледжах и техникумах Воронежской области обучается

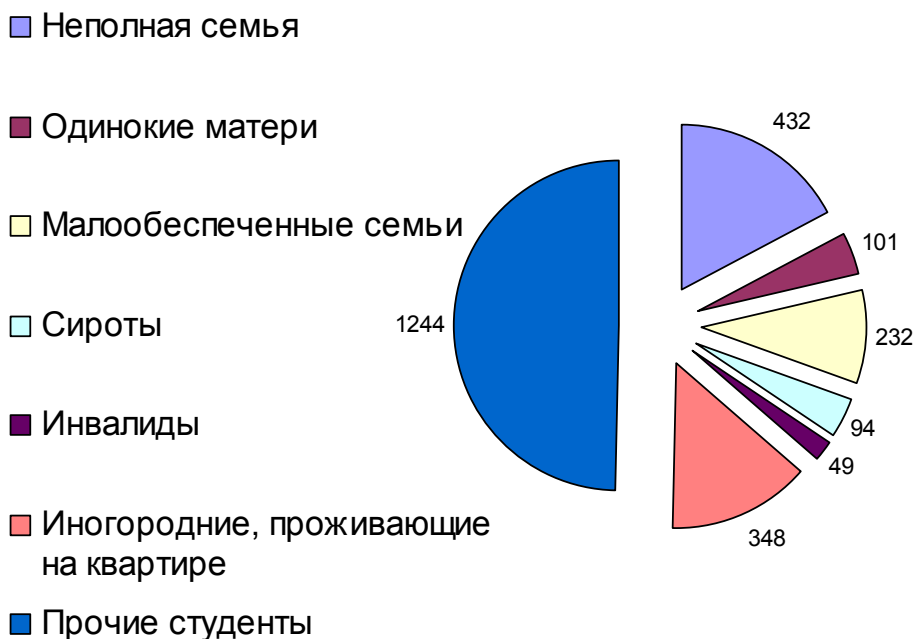
большое количество инвалидов, которым по медицинским показаниям разрешено получение среднего профессионального образования по разным специальностям. Большое количество студентов-инвалидов обучается в Воронежском государственном промышленно-гуманитарном колледже. Среди них – инвалиды детства, с последствиями детского церебрального паралича, нарушениями слуха и зрения, а также инвалиды вследствие других заболеваний и нарушений здоровья (аутизм, нарушения психического развития).

Также с каждым годом увеличивается количество студентов, имеющих особые образовательные потребности в связи с наличием хронических заболеваний.

### ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА



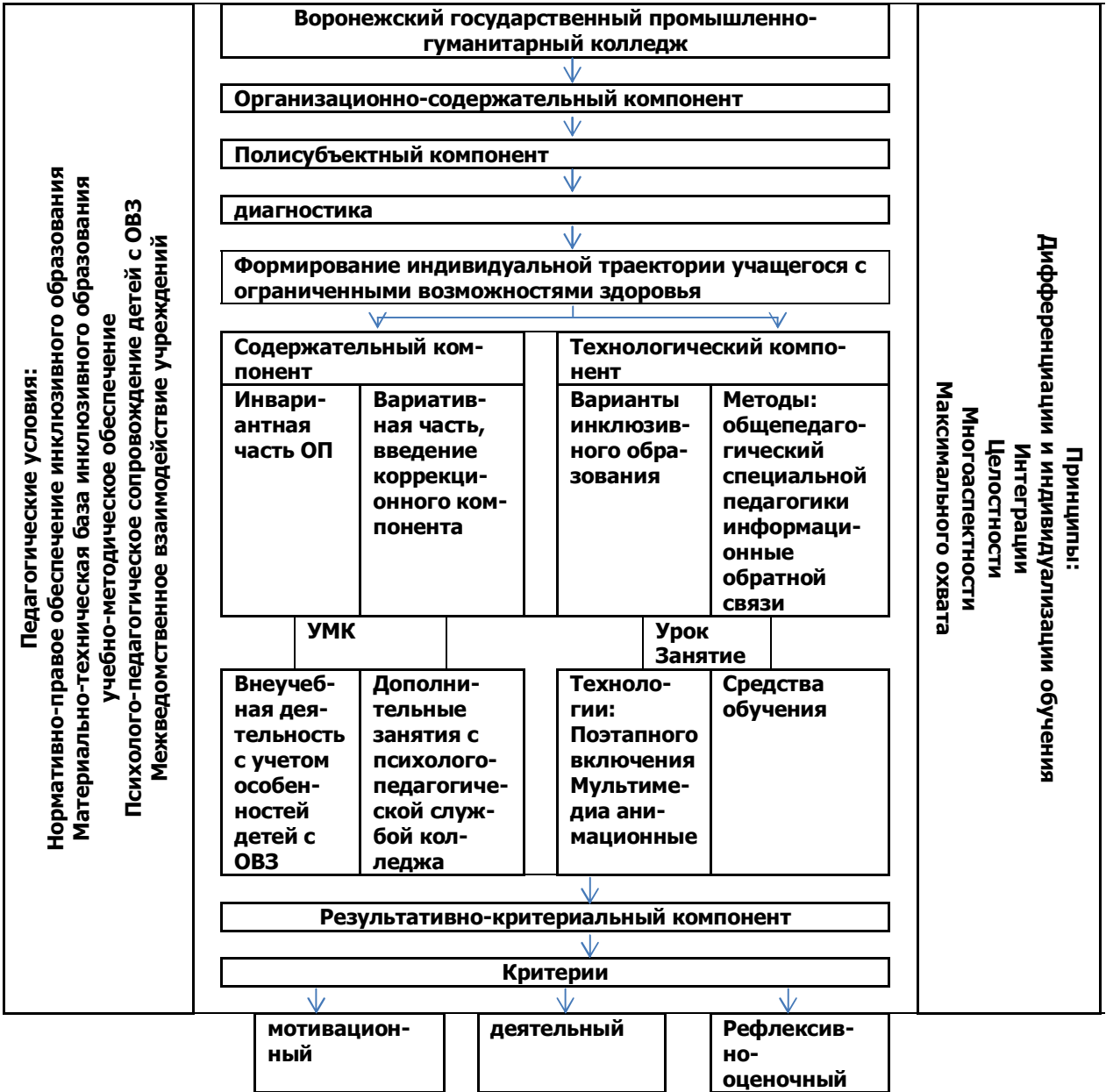
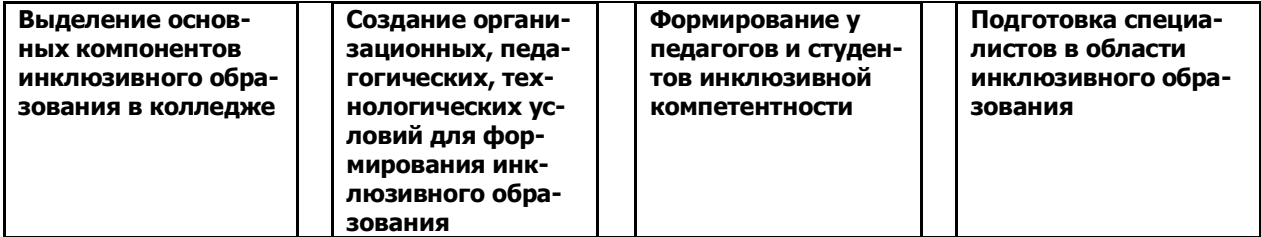
### СОЦИАЛЬНЫЙ ПАСПОРТ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА





**МОДЕЛЬ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВПГК**

Цель: создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями.



В колледже на протяжении ряда лет сформировался особая образовательная среда для обучения лиц с ограниченными возможностями в основе которой лежат:

1. 20-летний опыт в области профессионального образования и обучения инвалидов по широкому спектру профессий и направлений подготовки, методическое обеспечение курсовой подготовки для указанных категорий слушателей.
2. Квалифицированный состав преподавателей, имеющих опыт обучения инвалидов

и владеющих методикой разработки модульных программ обучения.

3. Кафедра психолого-педагогических и социально-правовых дисциплин, разрабатывающая инновационные технологии обучения лиц с особыми потребностями и проводящей научные исследования в этой области.

4. Психологическая служба, обеспечивающая психологическое сопровождение образовательного процесса и последующую адаптацию обучаемых с особыми потребностями в области профессиональной деятельности.

5. Опыт колледжа по подготовке социальных педагогов-реабилитаторов.

6. Взаимодействие колледжа с социальными партнерами: бюджетным учреждением Воронежской области «Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста», бюджетным учреждением Воронежской области «Областной центр реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями «Парус надежды».

На протяжении ряда лет колледж в международных проектах занимался проблемами инклюзивного образования. При реализации колледжем российско-финского проекта ТАСИС IVPP01-248 «Развитие социального партнерства в системе среднего профессионального образования Российской Федерации» была организована практика студентов специальности «Социальная педагогика» в специальной школе ТУЛИПОРТИ (г. Порво, Финляндия) по модулю «Практическое знакомство с комплексным многопрофильным реабилитационно-образовательным процессом для лиц с ограниченными возможностями».

В колледже разработана модель внедрения инклюзивного обучения в образовательный процесс, что обеспечивается следующими средствами: техническими – специализированными компьютерными комплексами (специальные рабочие места, спецклавиатуры, тактильные мониторы и пр.); учебно-методическими – учебными пособиями на электронных носителях и обменом учебной информацией с преподавателями и однокурсниками через Интернет, индивидуальными системами дистанционного тестирования; психологическим сопровождением процесса инклюзивного обучения и консультированием студентов, их родителей и педагогов.

Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в соответствии с образовательными стандартами среднего профессионального образования проводится в смешанных группах студентов практически всех специальностей как гуманитарного, так и технического профилей, освоение которых не запрещено студентам с ограниченными возможностями здоровья по медицинским показаниям. Для их обучения были внесены коррективы в учебные планы. За счет вариативной части стандарта введены дисциплины по выбору адаптационного характера, которые позволяют облегчить процесс освоения выбранной специальности или профессии, и формируют социальные компетентности, позволяющие создать ситуацию успеха у студентов с ОВЗ.

Успешное обучение студентов с особыми образовательными потребностями невозможно без реализации личностно-ориентированного обучения, которое осуществляется через формирование индивидуальных траекторий обучений студентов.

На протяжении всего времени обучения тьютором или социальным педагогом, психологом ведется дневник психолого-педагогического сопровождения. Для реализации индивидуальной траектории обучения в колледже используются следующие образовательные технологии:

- гибкая организация занятий, многоуровневая подача материала (с учетом индивидуальных особенностей);
- организация деятельности и сотрудничества в малых группах;
- обеспечение выбора (целей, уровня, средств, форм работы, материала);
- организация самостоятельной деятельности на своем уровне, в своем диапазоне возможностей, что позволяет студенту быть успешным;
- организация диалоговых, дискуссионных форм, где возможна выработка своей точки зрения и ее защита;
- обязательная организация игровых ситуаций, где есть возможность попробовать

себя в разных ролях и позициях;

- организация гибкого временного режима обучения в соответствии с возможностями студента.

Решение проблемы внутренней доступности образовательного пространства учебного заведения для лиц со специальными образовательными потребностями достигается специальной формой организации учебного процесса и созданием в нем безбарьерной образовательно-реабилитационной среды. В 2012 году Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж одним из первых образовательных учреждений региона вошел в список приоритетных объектов социальной инфраструктуры в рамках государственной программы «Доступная среда» на 2011 – 2015 годы.

В результате специальные входные группы оборудованы автоматическим подъёмником, позволяющим колясочникам без проблем попадать в здание. В колледже установлены поручни по всей длине коридоров и рекреаций, мест общего пользования.

Особое внимание уделено оборудованию специализированных учебных кабинетов для студентов с ограниченными возможностями. Для релаксации и психологической разгрузки используется сенсорная комната – организованная особым образом окружающая среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые призваны воздействовать на различные человеческие органы.

В сенсорной комнате находится стол с цветной подсветкой для занятий песочной терапией, аппаратура для аудиовизуального сопровождения занятий («звездное небо», «зеркальный шар», мультимедийный компьютер), средства для ароматерапии, резиновые массажные мячи, массажная дорожка для стоп и пр.

Целевая аудитория сенсорной комнаты – люди с ограниченными возможностями здоровья или с ослабленным здоровьем, поэтому создание и практическое применение сенсорной комнаты является необходимым условием инклюзивного обучения. Сенсорная комната также используется в учебном процессе как лаборатория медико-социальных основ здоровья для студентов специальностей «Социальная работа» и «Дошкольное обучение». Релаксационные и учебные занятия проводятся под руководством преподавателей и педагогов-тьюторов.

В 2012/2013 учебном году 19 преподавателей колледжа прошли подготовку по программе «Методика и технологии инклюзивного образования», проводимую Центром педагогического мастерства (г. Москва), студенты колледжа, обучающиеся по специальностям «Социальная педагогика» и «Социальная работа», посетили научно-практические семинары «Диагностика и коррекция детского аутизма. Включение детей с нарушением психического развития в инклюзивный образовательный процесс», «Особенности тьюторского сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья».

В мае 2015 года профессор Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, д. п. н. Н.В. Соловьева провела семинар-тренинг «Навигатор педагога в инклюзивном образовании», на котором прошли обучение 126 слушателей из воронежских образовательных организаций профессионального и высшего образования. Из-за большой актуальности семинар-тренинг «Навигатор педагога в инклюзивном образовании» стал ежегодным, а 17 мая 2017 года пройдут занятия по новому модулю «Экспертиза инклюзивной образовательной среды». Выходит из печати учебное пособие «Организация и экспертиза инклюзивной образовательной среды (в вопросах и ответах)».

Опыт работы колледжа со студентами с ограниченными возможностями можно признать положительным. Об этом говорит 100 % трудоустройство или продолжение учебы студентов-инвалидов, их полная адаптация в общество.

Около 25% от выпуска, продолжает обучение в образовательных организациях высшего образования, другие трудоустраиваются по специальности на предприятия и в организации, которые предоставляют, квотируемые места для инвалидов при трудоустройстве по направлениям из центров занятости (до 15%).

Большая часть выпускников (45-50%) работают на дому, особенно – это касается выпускников специальностей отделения вычислительной техники и других прикладных профессий и специальностей.

По данной категории выпускников, с одной стороны, работа на дому с удаленным доступом им более комфортна, и, соответственно, они более эффективно и с наименьшими затратами для работодателя могут выполнять свои функциональные или предусмотренные договором обязанности

Многие из наших студентов из числа инвалидов, обучаясь в колледже, проявили и проявляют себя в освоении дисциплин, научной работе, творчестве, других направлениях деятельности. В их числе выпускник 2016 года Кутузов Роман, отлично учился, окончил колледж и получил диплом о среднем профессиональном образовании с отличием, стипендиат Правительства Российской Федерации. Среди них студенты – победители параолимпийских стартов (студент отделения вычислительной техники Тримпелис Константин) и участница движения Абилимпикс по компетенции «Социальная работа», научно-практических конференций, победитель конкурса «Ступени» (студентка отделения педагогики и права Бердникова Екатерина) и другие юноши и девушки.

19-20 октября 2016 года студенты колледжа участвовали в региональном отборочном этапе чемпионата профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «Абилимпикс», проводимого на базе БУ ВО «Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста». В региональном этапе приняли участие 31 человек в компетенциях: web-дизайн, бисероплетение, вязание крючком, вязание на спицах, лозоплетение, портной.

Колледж представляли студенты отделения вычислительная техника по компетенции web-дизайн: Юрчак Игорь, Тарасюк Дмитрий, Масленников Владислав. Экспертами регионального чемпионата по профессиональному мастерству среди людей с инвалидностью «Абилимпикс» выступили преподаватели кафедры вычислительная техника: Решетников Д.С., Коробкина В.М., Рысцов И.А.

По итогам регионального отборочного этапа чемпионата профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «Абилимпикс» студентам колледжа вручены сертификаты участников в компетенции «Web -дизайн».

Выпускники из числа студентов с ограниченными возможностями делают удачную карьеру, создают семьи и становятся прекрасными родителями.

Система профессионального образования инвалидов должна разрабатываться с учетом преемственности в образовании и с учетом индивидуальных потребностей обучаемого.

Для этого необходимо:

1. Создавать и развивать информационно-образовательную среду, предусматривающую использование специализированных обучающих технологий, технических и программных средств, адаптированных учебных и учебно-производственных мест.

2. Организовать изучение и распространение в региональной системе профессионального образования опыта образовательных организаций разного уровня по реализации концепции непрерывного обучения инвалидов.

3. Организовать на региональном уровне подготовку специалистов-тьюторов для сопровождения обучения инвалидов.

4. Проводить изучение опыта европейских стран по обучению инвалидов и организовать его пилотную адаптацию в профессиональных образовательных организациях Воронежской области.

5. Организовать совместно с работодателями разработку модельных рабочих мест для трудоустройства инвалидов с адаптацией оборудования, технического оснащения и приспособлений для компенсации их ограниченных возможностей.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Э.П. Комарова

Воронежский государственный технический университет

Ведущая тенденции современной школы в связи с особенностями психолого-психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья является проблемой связанной с «инклюзией», которая призвана обеспечить равенство всех детей в получении образования и должна способствовать эффективному развитию социализации личности.

В течение многих лет дети с ограниченными возможностями здоровья находились в системе специального образования. Однако в связи с введением в обучение этих детей в обычные школы появляется ряд трудностей для педагогов с целью уравнивания знаний и профессиональных интересов, именно поэтому не снимаются противоречия между необходимостью развития системы инклюзивного образования и реальным уровнем психолого-психологической готовности педагогов.

Проблема психолого-педагогической готовности педагогов (О.С. Кузьмина, С.А. Черкасова) была рассмотрена в диссертационных исследованиях однако не были выявлены эмоциональный, мотивационный и когнитивные компоненты в процессе инклюзивного образования.

Психолого-психологическая готовность понимается нами как целостное динамическое образование личности, включающее в себя мотивационный, эмоционально-волевой и когнитивные компоненты. Целостное образование эмоциональной и когнитивной мобилизации личности осуществляется в процессе деятельности. Исследование проблемы психолого-педагогической готовности педагогов к инклюзивному образованию, на наш взгляд, должна проводиться на основе личностно-центрированного подхода.

В последние годы в учебном процессе стремительно завоевывает место личностно-центрированный подход, разработанный К. Роджерсом, особенно это касается межкультурного общения, в рамках которого интеллектуально-эмоциональный потенциал используется для собственного роста и развития обучающихся.

К. Роджерс предложил систему понятий, обеспечивающих индивидуальную траекторию развития личности, состоящую из 3 компонентов: организма, феноменального поля и самости.

Организм включает физическое тело и его бытие, чувства, эмоции потребности. Феноменальное поле включает рефлексивные способности, волю, управление психическими процессами, поведение. В процессе общения обучающейся демонстрирует свои переживания в феноменальном поле, степень переживаемого обучающимся. К.Роджерс назвал это конгруэнтностью. Быть конгруэнтным – это быть самим собой. [2]

Самость – это самоощущение, самооценка, самовосприятие. Совокупность представлений о себе реальном и себе идеальным названо в психологии «Я – Концепция».

Механизмом личностного развития поликультурной личности является ориентация организма на ценности. У Моррис разделил существующие ценности на 2 вида: «действенные» и «знаемые». Ценности «действенные» являются показателем того, что ценно и важно для конкретного обучающегося, что необходимо «здесь и теперь организму» для реализации его тенденции к саморазвитию. Организм транслирует в пространство феноменального поля свои потребности, которые трансформируется там «в действенные ценности», направленные на самореализацию поликультурной личности. [2]

Ценности «знаемые» связаны с социальной средой, а не с организмом обучающихся. Такими ценностями являются признание и уважение со стороны других людей. «Знаемые» ценности ориентированы на потребности феноменального поля, но уже не со стороны организма, а самости, которая является продолжением феноменального поля.

Таким образом, на обучающихся воздействуют две мощные силы: одна, идущая от

организма, основывается на тенденции к самоактуализации, вторая, идущая от самости, ориентированная на получение любви и признательности. Если обе силы совпадают, то обучающийся стремится к индивидуальному саморазвитию [2]. Если не совпадают, то возможны разные сценарии деструктивного развития личности. С позиции личностно-центрированного подхода поликультурная личность находится в центре своего развития, включающая движущую силу её роста, ресурсы, необходимые для изменения в сторону саморазвития, способности избирать индивидуальный путь самостановления и управлять им.

В педагогической науке нормы, стандарты общества могут блокировать индивидуальные потребности. Но обучающийся обладает внутренним потенциалом, который актуализируется в подходящем психологическом климате, во внедрении взаимоотношений, в центре которых, находится обучающийся со своими проблемами, интересами и стремлениями.

Разработанный личностно-ориентированный подход (В.В. Сериков) требует формирование в человеке не столько «социально-типичного», сколько «индивидуального», позволяющего обучающемуся оставаться самим собой и быстро меняться в социуме. Характерная обучающимся прагматичность мыслей требует применение педагогами новых подходов и методов взаимодействия с ними. Отсюда, совершенно очевидно введение личностно-ориентированных систем обучения и воспитания в вузе. Философы утверждают, что обучение базируется на нескольких ориентациях, которые разрабатывают стратегию и тактику действий в данной ситуации.

Таким образом, личностно-ориентированный подход ориентирует обучающихся на педагогическую деятельность, состоит из таких понятий, как принципы и способы педагогических действий, связан с деятельностью педагога, который стремится развивать индивидуальность обучающихся. Подготовка поликультурной личности педагога и его успех в процессе общения представляет сложный процесс взаимодействия интеллектуального и эмоционального развития личности.

Рассмотрим развитие интеллекта, начиная с Античности. В античной философии интеллект (Сократ, Платон, Аристотель) рассматривался как сила, движущая нравственным поведением человека, которая сближается с силами ума и интеллектуализируется.

Философы эпохи Возрождения считали, что интеллект играет ведущую роль в нравственном становлении личности (Д. Алигьери, Ф. Петрарка, К. Салютати). При этом, свобода деятельности человека является обязательным условием, которое лежит в основе принципа моральной ответственности.

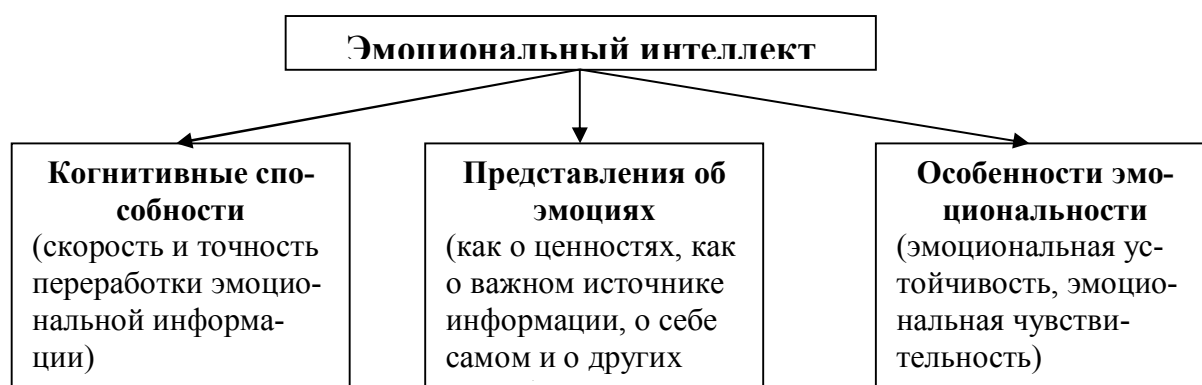


Рисунок 1 – Совокупность компонентов эмоционального интеллекта

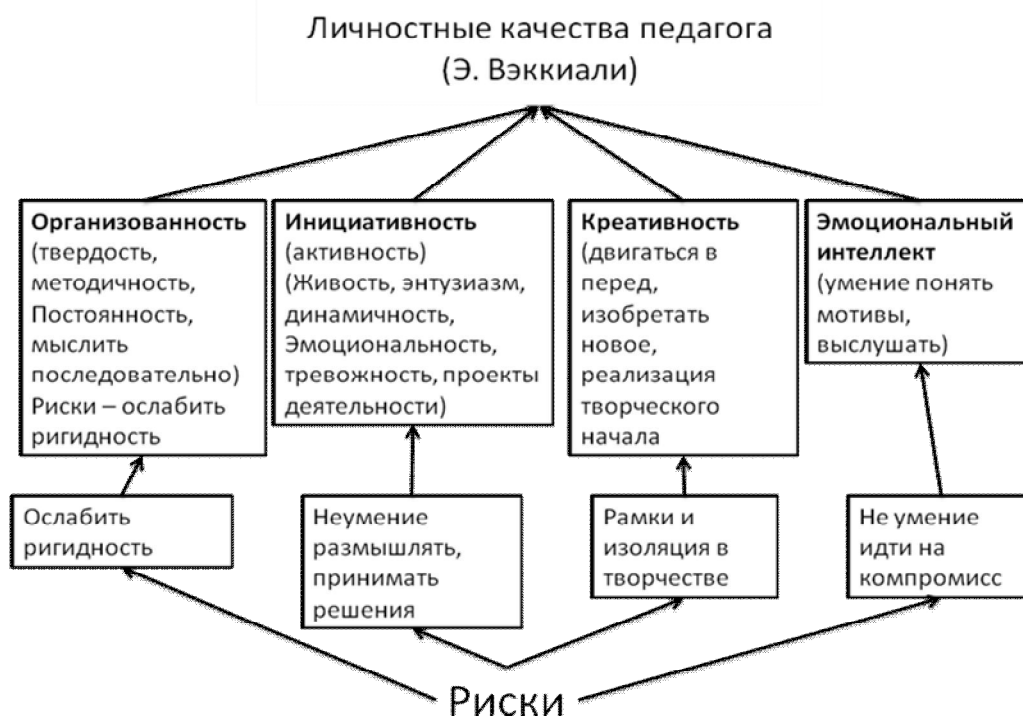
Русские философы включают в интеллект такие способности как: вербальные, пространственные и числовые, однако компонент знания отсутствует.

В настоящее время как зарубежными, так и отечественными учеными развивается социальный, академический и эмоциональный интеллект.

Академический интеллект (book smart) – это знание, полученное в результате организованного обучения.

Социальный интеллект - это способность продвинуть идею в социум. Р. Стернберг развил «инвестиционную идею креативности», согласно которой творческая личность отличается способностью инвестировать свои силы в идею. Социальный интеллект выступает компонентом творчества в современном обществе. Социальный интеллект – это знания, умения и навыки, приобретенные в течение жизни, личностная черта, определяющая успешность социального взаимодействия, познавательную способность, связь с личностными чертами. [3]

Однако, эмоции рассматриваются учеными не столько как основная мотивирующая система, а как личностные качества, составляющие смысл человеческого существования. Взаимодействие эмоций и процессов мышления становится предметом ученых в последнее время. К. Изард утверждает: «Фундаментальный принцип человеческого поведения заключается в том, что эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие» [4]. Л.С. Выготский и его последователи понимают процесс развития личностного смысла как единство аффекта и интеллекта. Анализ научных источников свидетельствует о том, что понятие единства употребляется авторами в значении диалектического единства (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов). В то время как единство интеллекта и аффекта рассматривается Л.С. Выготским как краеугольный камень психического развития ребенка.[5]



Ряд ученых рассматривают феномен эмоционального интеллекта как интеллектуализацию эмоций, которая возможна только в процессе общения или как эмпатийный процесс развития – то есть способность эмоционально откликаться на переживания людей. Эмпатия, как процесс, включает в себя 4 компонента: сопереживание, в основе которого лежит механизм идентификации (переживание эмоционального состояния другого как собственного) и эмоционального заражения (эмоциональное взаимовлияние); сочувствие; желание оказать поддержку и реальное оказание помощи. Кроме того, по мнению этих исследователей, одним из аспектов эмоционального интеллекта также является диалог между людьми, который обеспечивает условия для совместных действий. [4, 7]

Таким образом, психолого-педагогическая готовность педагогов к инклюзивному образованию предполагает совокупность качеств, свойств и отношений личности, способствующих развитию инклюзии.

Показателями эмоционального компонента должны быть достаточный уровень толерантности и эмпатии, знания особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Психолого-педагогическая готовность педагога к инклюзивному образованию предполагает учет мотивации обучения ребенка, достаточный уровень развития коммуникативных качеств, направленность на взаимодействие педагога с детьми и родителями.

### **Литература**

1. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск: Издательство: БГУ, 1976 – 176 с.
2. Rogers C.R. A Theory of Therapy Personality and Interpersonal Relationship, as Developed in Client-center Framework Psychology: a Study of Science, 1959. Vol. 3-p. 184-256.
3. Стернберг Р., Григоренко Е. А. Учись думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, М.: Молодая гвардия, 1997.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Гоулман Д. // Манн, Иванов и Фербер – 2015 г. – 380 с.
5. Выготский Л.С. Учения об эмоциях / Л.С. Выготский – М.: Книга по Требованию, 2012. – 160 с.

## **ЗАРУБЕЖНАЯ ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ**

**Ю.В. Мельник**

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
melnik\_stav@mail.ru , <http://mgppu.ru/project/about/308>

Инклюзивное образование выступает наиболее перспективной формой обучения всех детей, так как позволяет достичь специфической организации учебно-воспитательного процесса, в рамках которого реализуется специфическая тактика удовлетворения особых образовательных потребностей каждого субъекта обучения и происходит сознательная аксиологическая установка на экстерноризации латентных ресурсов индивида к росту и социально-профессиональному, а также личностно-нравственному развитию. Изучение зарубежной эмпирики формирования и становления инклюзивных образовательных стратегий и, в частности, наиболее продуктивного в этом отношении западного опыта вовлечения нетипичного учащегося в систему высшего профессионального образования, содержит в себе значительную эвристическую ценность, так как позволяет идентифицировать, а в дальнейшем релевантно интервировать наиболее лучшие образцы создания инклюзивной модели обучения и социализации нестандартных лиц в отечественные педагогические реалии.

Индианский университет является одним из крупнейших научно-исследовательских и практико-ориентированных центров по работе со студентами, имеющими особые образовательные потребности. Институт по вопросам инвалидности и работы в местном сообществе, созданный при данном университете, выступает координатором действий как в рамках вуза, так и за его пределами при построении соответствующего академического маршрута развития студента с инвалидностью. Данный Институт осуществляет достаточно широкую работу не только с непосредственным лицом, имеющим расстройства жизненных функций, но с его более широкой социальной средой, которая позволяет осуществить комплексный подход к решению разнообразных проблем обучающегося с инвалидностью органической и социальной этиологии.

Выбор Индианского Института по вопросам инвалидности и работы в местном сооб-



ществе в качестве объекта исследования для проведения кейс-стади связан с уникальным накопленным опытом работы и комплексным пониманием в данном учреждении вопросов нетипичности, когда органические нарушения рассматриваются в контексте сопутствующих социальных расстройств, которые требуют применения разнообразных ресурсных форм поддержки.

История развития Индианского Института берет свое начало с 1970 года, когда группа активистов по защите прав людей с инвалидностью скооперировалась для объединения усилий по обеспечению совокупности всех необходимых условий беспрепятственной доступности высшего образования для лиц с особыми образовательными потребностями. К 90-м годам произошло расширение потенциальных направлений работы Института и помимо образовательной составляющей выделились социальная, интерактивно-коммуникативная и исследовательская области. На протяжении всего времени существования Института ведущим подходом выступил системно-модификационный, который предполагает поэтапное внесение изменений в академическую и социальную жизнь человека с инвалидностью в зависимости от смены его индивидуальных потребностей и общего развития средовой ситуации, в которой в данный момент находится обучающийся. Обязательным условием при этом является проведение комплексной оценки производимых изменений на предмет их влияния на повышение целостного уровня адаптивности человека с инвалидностью.

В настоящее время данный подход также остается ведущим при определении тематического направления деятельности Института. Его современной миссией является обеспечение всесторонней доступности для лиц с инвалидностью в различные сферы образовательной и общественной жизнедеятельности, а также проведение комплексной работы в рамках местного сообщества для расширения степени реального участия индивидов всех возрастов и с любыми видами заболеваний в различных социальных сферах. В соответствии с данной миссией Институтом выделяется ряд задач:

- Проведение работы в образовательном секторе для реализации принципов всестороннего универсального дизайна в педагогическом и архитектурном смыслах.
- Проведение исследований, связанных с различными вопросами инвалидности.
- Оказание студентам с инвалидностью комплекса необходимых услуг для обеспечения их всесторонней инклюзии в образовательную среду.
- Реализация системной работы в местном сообществе по повышению его информированности о проблемах людей с инвалидностью и формированию толерантного восприятия обучающихся с особыми потребностями.
- Передача накопленного опыта другим образовательным и общественным структурам для распространения позитивного образа человека с инвалидностью и расширения повсеместной универсальной доступности для таких лиц.

В качестве аксиологической базы Институтом выделяются организационные и индивидуально-личностные ценности. К организационной группе относятся следующие компоненты:

- Осуществление сотрудничества и партнерства на принципах уважения и толерантности.
- Постоянное развитие идей равенства и позитивной самостоятельности человека с инвалидностью в местном сообществе.
- Расширение роли университета за пределы академической составляющей и понимание вуза в качестве микросоциальной среды развития личности обучающегося с инвалидностью.
- Разработка понятия «инклюзивная культура» на основе равной роли всех субъектов в ходе тематического наполнения данного термина.
- Совместный командный поиск основных источников финансирования Института, основанный на принципах паритетного вклада со стороны каждого субъекта.

К индивидуально-личностной группе ценностей относятся следующие положения:

- Люди с инвалидностью имеют право и обязаны осуществлять собственный выбор и

контролировать свою повседневную жизнь.

- Каждый человек с инвалидностью обладает собственной уникальной ценностью, вследствие чего имеет право на проявление уважительного взаимодействия с ним.

- Лица с инвалидностью и их семьи обязательно должны быть вовлечены в разработку перечня предоставляемых услуг и участвовать в последующей оценке качества этих услуг.

- Полноценная инклюзия лица с инвалидностью не ограничивается университетской средой, поэтому должно оказываться содействие при налаживании устойчивой коммуникации студентов с особыми потребностями с другими структурами и учреждениями.

Группа перечисленных индивидуально-личностных ценностей выступает одновременно и принципами, регулирующими качественное содержание работы Института.

Работа Института фокусируется на четырех основных направлениях:

#### *1. Раннее вмешательство и образование:*

- Деятельность в образовательных системах по повышению их способности к расширению универсального доступа к образовательным планам и программам для всех категорий обучающихся.

- Повышение уровня адаптивности общих образовательных программ в зависимости от потребностей обучающихся.

- Повышение уровня педагогического мастерства персонала вуза.

- Расширение перечня и улучшение качества предоставляемых услуг по поддержке образовательных возможностей лиц с инвалидностью.

#### *2. Трудоустройство*

- Поддержание конкурентоспособности выпускников с инвалидностью на рынке труда.

- Повышение информированности работодателей о вопросах инвалидности.

- Обучение людей с инвалидностью навыкам грамотного поведения с работодателями.

#### *3. Создание поддерживающего местного сообщества*

- Достижение позитивного единства в местном сообществе в вопросах инвалидности.

- Преодоление социальной дискриминации человека с инвалидностью в местном сообществе.

- Ликвидация социальных предрассудков по вопросам инвалидности.

- Расширение спектра услуг, предоставляемых для людей с инвалидностью на волонтерской основе.

#### *4. Самозащита и семейная защита*

- Создание условий для отстаивания собственных прав человека с инвалидностью в различных сферах.

- Повышение уровня реального социального участия лиц с инвалидностью и их семей при принятии определенных решений.

- Оказание поддержки лицам с инвалидностью в ходе организаций Движений по защите собственных прав.

- Знакомство людей с инвалидностью с законодательными основами различных нормативно-правовых актов в области инвалидности.

Деятельность Института осуществляется через работу семи Центров, согласованность усилий которых дает возможность обеспечить целостную инклюзивную модель жизнедеятельности студентов с инвалидностью в различных общественных сферах. К ним относятся:

- Центр по раннему детству.

- Центр по образованию и непрерывному жизненному обучению.

- Центр по укреплению жизни в местном сообществе и развитию карьеры.

- Центр по становлению взрослости и развитию местного сообщества.

- Индианский ресурсный Центр по аутизму.

- Центр по планированию и политическим исследованиям.
- Центр по распространению информации в области инвалидности.

Каждый из указанных Центров занимается исследовательской, аналитической и оценочной деятельностью при разработке проектов в области соответствующей тематике функционирования Центров. Так, в 2013-2014 годах в рамках различных Центров Индианским Институтом по вопросам инвалидности и работы в местном сообществе реализовывался ряд проектов (Таблица 1).

Таблица 1

**Исследовательские проекты Индианского Института по вопросам инвалидности и работы в местном сообществе в 2013-2014 г.г.**

№	Направление работы, Центры	Проекты
1	2	2
	<b>Раннее вмешательство</b> Центр по раннему детству	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Оценка ранних ступеней образования в Индиане.</li> <li>• Оценка первых шагов: результаты деятельности обучающегося и семьи.</li> <li>• Оценка влияния программ на готовность детей к детскому саду.</li> </ul>
2	<b>Образование</b> Центр по образованию и непрерывному жизненному обучению	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Исследования потребностей педагогов при использовании функциональной модели оценивания поведения.</li> <li>• Изучение оценки педагогов в рамках работы «Нового педагогического центра» в вопросах предоставлении поддержки учителям.</li> <li>• Послешкольная программа оценивания академических навыков в ассоциации школ Монро.</li> <li>• Новая эра специальных услуг в образовании: программный обзор.</li> <li>• Оценка специальных образовательных программ.</li> </ul>
3	<b>Образование</b> Центр по укреплению жизни в местном сообществе и развитию карьеры	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Послешкольные программы Центра по укреплению жизни в местном сообществе.</li> <li>• Оценка индикаторов индивидуальных образовательных планов в контексте достижения 13 результатов.</li> <li>• Влияние Индианского проекта «Поиск».</li> <li>• Сотрудничество в системе «образование – трудоустройство».</li> <li>• Второй национальный Центр по предоставлению технической ассистивной помощи.</li> <li>• Оценка необходимости предоставления услуг при оказании профессионально-технической реабилитационной поддержки.</li> </ul>
4	<b>Образование</b> Индианский ресурсный Центр по аутизму	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Институт по развитию исследований: сотрудничество при аутизме.</li> <li>• Программа оценивания: оценка обучения и практических результатов работы команды по работе с лицами с аутизмом.</li> <li>• Открытость и доступность кейсовых практик для</li> </ul>

1	2	2
		молодежи с аутистическим спектром: перспективы инструктирования.
5	<b>Трудоустройство</b> Центр по укреплению жизни в местном сообществе и развитию карьеры	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Результаты работы системы по предоставлению очных услуг в трудоустройстве.</li> <li>• Эффект и результаты использования ресурсов по трудоустройству на переходном возрастном этапе молодости.</li> <li>• Оценка преимуществ информационной сети и ее влияние на стабильность.</li> <li>• Оценка профессионально-технических реабилитационных потребностей внутри штата.</li> </ul>
6	<b>Трудоустройство</b> Совместная работа всех Центров	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формирование сети лидерских позиций по трудоустройству в штате.</li> </ul>
7	<b>Создание поддерживающего местного сообщества</b> Центр по становлению взрослости и развитию местного сообщества	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Непрерывная коалиция в Индиане.</li> <li>• Единство сообществ в контексте обеспечения жизни.</li> </ul>
8	<b>Создание поддерживающего местного сообщества</b> Центр по планированию и политическим исследованиям.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ключевые барьеры при защите людей с инвалидностью и предоставлении услуг по отстаиванию прав.</li> <li>• Опрос по инвалидности в 2014 г.: лидерство и история инвалидности.</li> </ul>
9	<b>Поддержка самозащиты и семейной защиты</b> Центр по становлению взрослости и развитию местного сообщества	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Защиты поддерживающего местного сообщества посредством оценки эффектов самоопределения при развитии лидерства.</li> <li>• Инвалидность и задачи по укреплению здоровья.</li> <li>• Сетевой эффект работы социальной медиаплатформы для опекунов.</li> </ul>

Кроме того, Индианским Институтом по инвалидности и работы в местном сообществе проводится дополнительная исследовательская и консультативная работа для профессорско-преподавательского состава Индианского и Уолденского университетов по разработке содержания дополнительных учебных модулей в рамках установленных конкретной университетской школой курсов. Тематический список данных модулей представлен в таблице 2.

Таблица 2

**Список дополнительных тематических модулей в рамках университетских курсов**

№	Установленный университетской школой учебный курс	Дополнительные предметные модули в рамках учебного курса
1	2	3
	<b>Учебный план и инструктирование</b> Школа образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Человеческое многообразие в рамках школы</li> <li>• Инструктирование при создании учебных планов</li> </ul>
2	<b>Лидерство в образовании</b> Школа образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вопросы лидерства в специальном образовании.</li> <li>• Практикум по формированию лидерства в специальном образовании.</li> </ul>

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Руководство и оценка.</li> <li>• Унифицированность образовательных систем.</li> </ul>
3	<b>Внутренние услуги по образованию</b> Школа по образованию	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Летняя программа по аутизму</li> </ul>
4	<b>Специальное образование</b> Школа образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ассистивные технологии в специальном образовании.</li> <li>• Сотрудничество при предоставлении услуг.</li> <li>• Обучение лиц с социальными и эмоциональными проблемами.</li> <li>• Введение в лидерство по специальному образованию.</li> <li>• Развитие личности на протяжении целостного жизненного маршрута.</li> </ul>
5	<b>Общественное администрирование</b> Школа общественных и средовых отношений	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Разработка мер оценивания и программ оценок.</li> </ul>
6	<b>Гуманитарные услуги</b> Государственный колледж «Ivy Tech»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Права женщин и вопросы инвалидности.</li> <li>• Вопросы этики</li> </ul>
7	<b>Образование</b> Уолденский университет	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Образование и социальные изменения</li> </ul>

Работа Индианского Института по инвалидности и работы в местном сообществе определяется содержанием деятельности Центров, каждый из которых свои функциональные особенности и тематическое направление исследования.

### Центр по раннему детству

Центр осуществляет свою деятельность с 2000 года. Основная цель работы Центра состоит в укреплении практик инклюзивного образования в сфере раннего детства, начиная с дошкольного возраста. Согласно обозначенной цели ключевым тематическим направлением Центра является построение системы непрерывной оценки влияния оказываемых дошкольникам с инвалидностью и их семьям услуг на дальнейшую жизненную, академическую успешность в школе и за ее пределами. Центром реализуется специальная программа «Первые шаги», которая ориентирована на разработку индикаторов оценки для анализа и учета воздействия оказываемых услуг на продвижение идей инклюзии в раннем детстве на уровне штата и страны в целом. При поддержке Центра специальных образовательных программ была создана система учета результатов, фокусирующаяся на улучшении перспектив развития детей в раннем возрасте в пределах штата. По итогам действия этой системы был разработан план штата Индиана по стратегиям оптимизации действий для максимального расширения возможных сфер вовлечения дошкольников с инвалидностью в различные социальные области. Представленный план явился основой для координации усилий участников различных групп субъектов (воспитатели, дошкольники, родители, правительство, НКО) по формированию более четкой системы действий при создании индивидуального адаптивного жизненного маршрута для детей раннего возраста с инвалидностью.

Представители Центра принимают активное участие в заседаниях координационного Индианского Совета по интеграции, где презентуют полученные исследовательские данные.

По инициативе Центра создан специальный вебсайт по раннему детству, где собрана и систематизирована вся информация на английском и испанском языках о возможных про-

блемах дошкольников с инвалидностью, имеющих в штате ресурсов для их разрешения, и представлены координаты основных служб, в которые можно обратиться для получения поддержки.

### **Центр по образованию и непрерывному жизненному обучению**

Основная миссия Центра заключается в налаживании сотрудничества со школами и местным сообществом для продвижения идей инклюзии в отношении всех категорий обучающихся, включая лиц с инвалидностью, имеющих низкую академическую успеваемость. Так как школа является базовой для дальнейшего поступления в университет, ключевая задача Центра состоит в своевременном выявлении школьников, имеющих проблемы с чтением и письмом и предоставлении им необходимых форм коррекции и поддержки. Центр координирует усилия местного сообщества через различные агентства по повышению успеваемости обучающихся (например, через специальный кружок по коррекции грамматических навыков чтения и письма, Центр молодежных инициатив).

Важным направлением деятельности Центра является организация групп продленного дня, где сотрудники Центра оказывают необходимую поддержку как самим школьникам с инвалидностью, так и их учителям для формирования адекватных педагогических стратегий при работе с обучающимися с особыми потребностями и низкой академической успеваемостью.

Центр осуществляет и исследовательское направление деятельности в сотрудничестве с Индианским департаментом образования и Национальным исследовательским центром по обучению девочек. В рамках совместно реализуемых проектов проводятся исследования в 16 школах по влиянию своевременно предоставляемой поддержки на результаты повышения уровня грамотности у обучающихся с инвалидностью в трех областях:

- развитие логики мышления;
- развитие навыков соотнесения академического материала с адекватными ролевыми социальными действиями;
- развитие способности обучающихся с инвалидностью воспринимать академический материал через эмоционально-чувственный уровень.

Центром проводится оценка деятельности подобных пилотных программ по повышению академической успешности в трех регионах: Теннесси, Техасе и Калифорнии.

Другим аспектом работы Центра является создание модели оптимальных поведенческих воздействий преподавателя на обучающегося с инвалидностью для последующего формирования у него устойчивых навыков самоорганизации и следования предоставляемым инструкциям.

В целях подготовки требуемых специальных педагогических компетенций у кадрового состава Центр проводит курсы повышения квалификации по теме «Создание универсального дизайна посредством дифференцированного педагогического инструктирования».

### **Центр по укреплению жизни в местном сообществе и развитию карьеры**

Основной целевой установкой работы Центра является налаживание сотрудничества между Индианским университетом и различными агентствами по трудоустройству для укрепления позиций выпускников с инвалидностью на рынке труда и повышения их социальной активности в местном сообществе.

Центром создана специальная информационная сеть «Услуги и формы трудоустройства», где выполняются две целевые функции:

- сбор базы данных о возможных поставщиках услуг в сфере трудоустройства для выпускников с инвалидностью в штате Индиана и их потенциальных работодателей;
- представление ежегодных кратких отчетов по вопросу трудоустройства с презентацией обновленных контактных данных фирм, оказывающих поддержку по данному вопросу.

Центр координирует предоставление правовых и социально-психологических консультаций при возникновении проблем в связи с инвалидностью при приеме на работу. В рамках его деятельности осуществляется тесная связь с Индианским департаментом образо-

вания, при поддержке которого разрабатываются проекты по улучшению механизмов перехода лиц с инвалидностью из университетской жизни в трудовую сферу. На указанную тему проводятся и соответствующие исследования, дающие возможность в дальнейшем разработать более четкий профессионально-реабилитационный маршрут для лица с инвалидностью. В целях создания грамотной ориентации подобного маршрута Центр организует онлайн обучение специалистов, вовлеченных в данную проблематику.

Для ускорения и облегчения процесса нахождения работы Центром создан специальный проект «Поиск», где успешно трудоустроенные выпускники с инвалидностью делятся своим опытом со старшекурсниками по способам нахождения работы, написанию резюме, правилам поведения при собеседовании и т.д.

### **Центр по становлению взрослости и развитию местного сообщества**

Целью деятельности Центра является поддержка взрослых людей с инвалидностью для продвижения их независимости, самодостаточности, социальной активности и лидерства.

Деятельность Центра осуществляется во взаимодействии с университетом Индианаполиса, который способствует организации семинаров и тренингов по повышению уверенности взрослых лиц с инвалидностью и налаживанию их устойчивого диалога с местным сообществом. Участниками подобных семинаров являются:

- правозащитники лиц с инвалидностью;
- взрослые люди с инвалидностью, имеющие успешный личный социальный опыт;
- лидеры местного и соседних сообществ;
- представители коммерческих и некоммерческих организаций по работе с лицами с инвалидностью;
- практические специалисты в области инвалидности;
- исследователи в области инвалидности.

Обязательным условием проведения подобных занятий является соблюдение принципа позитивного многообразия, когда высказываются различные точки зрения по обсуждаемым вопросам. Для закрепления результатов семинаров участникам выдается групповое домашнее задание, где должны присутствовать представители различных социальных категорий.

Проведение подобных семинаров финансируется Индианским Советом по вопросам людей с инвалидностью при губернаторе штата и Индианским комитетом по защите и самозащите.

Помимо указанного направления работы Центром реализуются занятия в рамках групп взаимной поддержки для людей с инвалидностью (проект «Индивидуальная жизненная история»), которые ведутся как в очном, так и в онлайн режиме.

Для достижения принципов комплексной реабилитации Центром ведется работа с семьями людей с инвалидностью и предоставляется им педагогическая, социально-психологическая поддержка на основе занятий в микрогруппах. В 2013 году в сотрудничестве с Индианским Альянсом по оказанию филантропической помощи Центр начал реализовывать проект «Местное сообщество и люди с инвалидностью в пожилом возрасте», направленный на укрепление позитивного отношения ближайшего окружения к восприятию инвалидности в пожилом возрасте.

### **Индианский ресурсный Центр по аутизму**

Целевой ориентацией при работе данного Центра является обучение, консультации представителей местного сообщества по вопросам аутизма, поддержка детей и взрослых с аутистическим расстройством, а также проведение исследований по данной тематике.

В течение последних пяти лет Центр является исполнителем Федерального проекта «Профессиональное развитие при аутизме» по реализации практико-ориентированных подходов к обучению студентов с аутизмом.

Результатом проекта стала разработка учебно-методических рекомендаций по приме-

нению оптимальных педагогических подходов при коммуникации со студентами с аутизмом и построению комфортного педагогического процесса обучения. Проект направлен на проведение сотрудничества и информирования университетского и школьного сообществ по формированию профессиональной компетентности и адекватного восприятия студентов с аутизмом.

Инновационным направлением деятельности выступает создание нового проекта «Позитивные поведенческие изменения студентов с аутизмом», где рассматриваются основы установления социального диалога типичных и нетипичных учащихся через неформальное общение.

Центр организует специальный вебсайт, где сконцентрирована вся необходимая информация о профессиональных и волонтерских услугах для студентов с аутизмом и их семей, описаны способы проведения терапевтической и педагогической работы с данной категорией обучающихся.

### **Центр по планированию и политическим исследованиям**

Центр осуществляет свою деятельность с целью развития инициатив по планированию и формированию позитивного образа человека с инвалидностью в современной политике.

Работа Центра осуществляется преимущественно на исследовательской основе с применением метода фокус-групп. При проведении исследований обязательное место отводится системе планирования комфортной жизнедеятельности человека с инвалидностью в различных аспектах. Так, в 2013-2014 г.г. Центр являлся организатором проведения следующих исследовательских семинаров, основанных на использовании группового диалога:

- Семинары по применению труда волонтеров в области медицинской антропологии инвалидности.
- Семинары по формированию универсального архитектурного дизайна для обеспечения безбарьерной среды человека с инвалидностью.
- Семинары с участием представителей транспорта по созданию безбарьерной транспортной среды лиц с инвалидностью.
- Семинары с участием представителей политических газет и других средств СМИ, где затрагиваются вопросы инвалидности.
- Семинары с привлечением представителей Министерства юстиции и правозащитных организации по отстаиванию равных прав и возможностей людей с инвалидностью в сфере обучения и трудоустройства.

Постоянными партнерами Центра являются:

1. Индианский Совет по вопросам людей с инвалидностью при губернаторе штата.
2. Министерство транспорта.
3. Министерство юстиции.
4. Коммерческие и некоммерческие организации, работающие в сфере инвалидности.

### **Центр по распространению информации в области инвалидности**

Целью деятельности Центра является повышение информированности общественности по вопросам инвалидности и способам оказания услуг людям с особыми потребностями.

Деятельность Центра производится в тесном сотрудничестве с библиотечной сетью университета Индианы и направлена на решение следующих задач:

- Разработка доступных учебно-методических материалов для всех категорий обучающихся с инвалидностью.
- Увеличение количества материалов по вопросам инвалидности, находящихся в свободном доступе.
- Разработка формата и содержания сайта университета, удобного для использования всеми обучающимися.
- Расширение системы электронной регистрации в библиотечных каталогах и упро-



щение этой процедуры.

- Проведение обзора публикаций по вопросам инвалидности и составление соответствующего публикационного рейтинга.

Центром осуществляется руководство как внутренней информационно-библиотечной системы, так и оказывается поддержка библиотекам Чикагского университета (Иллинойс, г. Чикаго) в сетевом онлайн режиме.

Помимо рассмотренной работы Центров Индианским Институтом по инвалидности и работы в местном сообществе предоставляются следующие услуги студентам с инвалидностью во время их обучения:

- Предоставление по запросу требуемых адаптаций во время проведения экзаменов и тестов.

- Проведение индивидуальных консультаций персоналом Института по возможностям и способам ликвидации трудностей при обучении, вызванных инвалидностью.

- Помощь в пролонгировании сроков обучения в связи с инвалидностью.

- Информационно-техническая поддержка обучения студента с инвалидностью в течение семестра.

- Услуги транспортировки обучающихся с инвалидностью к месту проведения занятий (при обязательном заключении специальной комиссии о необходимости таких услуг).

- Предоставление при необходимости переводчиков американского жестового языка.

- Индивидуальная помощь обучающимся при получении временной инвалидности.

Обязательным основанием для предоставления всех перечисленных услуг является наличие соответствующего медицинского освидетельствования о состоянии здоровья, которое должно быть одобрено внутренней комиссией университета. После подтверждения освидетельствования студенту с инвалидностью следует пройти обязательную регистрацию, предусмотренную для таких обучающихся. Обязанностью студента является попытка изложения собственных проблем и предложений пути их решения на его первичной встрече с работниками Института.

В целом представленный обзор деятельности Индианского Института по инвалидности и работы в местном сообществе отражает применение комплексного подхода к решению проблем в сфере инвалидности, который основан на передаче опыта другим организациям и учреждениям по ключевым аспектам жизнедеятельности лиц с инвалидностью, что способствует более продуктивному удовлетворению особых образовательных потребностей студентов различных нозологических групп.

## Литература

1. Mank, D. Annual report on research, education, service 2014-2015. Bloomington, IN: Indiana University, Indiana Institute on Disability and Community. – 34 p.
2. Сайт Индианского университета – [www.indiana.edu](http://www.indiana.edu)

## ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ С НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ТОЧЕК ЗРЕНИЯ

**О.В. Сергеева, А.А. Рушанян**

ФКУ «ГБ МСЭ по Воронежской области» Минтруда России, [voronezhmse@list.ru](mailto:voronezhmse@list.ru)

Профессиональная ориентация является основной задачей в развитии и социализации человека, представляя собой один из важнейших разделов социально-бытовой адаптации [2]. Она дает возможность расширить кругозор у детей и подростков, реализовать их идеи и возможности. Важным является и выбор профессии, который должен проводиться индивидуально. Особенно это касается лиц с ограниченными возможностями, так как профессия, по-

добранная с учётом психо-физиологических особенностей человека, его состояния здоровья позволяет длительное время успешно трудиться без каких либо дополнительных ограничений.

Поскольку базовой основой для большинства видов профессиональной деятельности является образование, право на него отражено в документах Организации Объединенных Наций и ЮНЕСКО. Необходимость в образовании детей и подростков-инвалидов, остается основной задачей на современном этапе. Равные возможности в обеспечении образования, является основной частью в социальной жизни инвалидов. При этом профессиональное обучение является одним из важнейших элементов комплексной реабилитации.

Модернизация в образовательной деятельности, создает условия для создания новых подходов в образовательном процессе, а так же к интегративному подходу в обучении детей и подростков-инвалидов, обучающихся в школе. Интегративный подход является одним из наиболее важных в процессе обучения, так как дает возможность реализовать личностно ориентированное образование детей и подростков-инвалидов, а так же улучшает процесс обучения. На общепедагогическом уровне реализация системы для данного контингента имеет выраженную своеобразие, определяемую особенностями их учебно-познавательной и практической деятельности учащихся.

Развитие прав человека и «гуманизация» всех отраслей и институтов международного и внутригосударственного права способствуют актуализации вопросов защиты инвалидов как особо уязвимой категории населения. Развивается реабилитационная индустрия и различные формы социальной помощи инвалидам. Растет активность общественных организаций инвалидов. Осуществляется многовекторная деятельность по обеспечению и защите прав и свобод, как отдельного человека, так и различных социальных групп, в том числе, инвалидов, при этом осуществляется дифференцированный подход в рамках этой группы: к детям, женщинам, многодетным семьям, семьями с детьми-инвалидами и другим категориям. В настоящее время имеется достаточно высокий уровень правового регулирования данной области общественных отношений, создана система государственных органов и учреждений, деятельность которых прямо либо косвенно (наряду с иными функциями) направлена на установление инвалидности, обеспечение и реализацию прав и свобод. Проводится социально-ориентированная государственная политика, в том числе по созданию оптимальных политических и экономических, материально-технических, организационных условий для наиболее эффективной защиты интересов лиц с ограниченными возможностями. Социальная поддержка инвалидов на протяжении многих лет является одним из приоритетных направлений социальной политики в Российской Федерации.

Для Российской Федерации, инклюзивное образование является нововведением. Важными условиями получения образования детей и подростков-инвалидов на современном этапе, являются воспитание и развитие с включением специализированных программ обучения, а так же специальных учебных пособий и технических средств с обеспечением необходимых условий без которых невозможно проведение образовательных мероприятий.

Обучение в образовательных учреждениях происходит за счет федерального бюджета. Дети и подростки-инвалиды поступают на обучение по адаптированной программе при согласии родителей или законных представителей, а также после прохождения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Данная комиссия необходима для выявления детей и подростков-инвалидов с отклонениями в поведении и их комплексном обследовании с подготовкой рекомендаций для осуществления ПМПК данной группе детей и подростков.

Изучением инклюзивного образования у детей и подростков-инвалидов с занимался ученый Д.Л. Риндак [3]. Он обозначил те моменты, которые составляют базу в инклюзивном образовании:

- 1) лица с ограничением жизнедеятельности состоят в обычных условиях образовательной организации;
- 2) дети и подростки-инвалиды могут проходить обучение со здоровыми детьми по единой программе обучения;

3) в общеобразовательных классах должна оказываться помощь и поддержка детям и подросткам-инвалидам;

4) преподаватели создают стратегии для успешного включения детей и подростков-инвалидов в общеобразовательную систему.

Как уже говорилось выше, в России под образование детей-инвалидов подведена особая нормативно-правовая база, за счёт которой решаются многие организационные проблемы. Так, обучение ребёнка-инвалида не может осуществляться вне индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА) ребёнка-инвалида, которая даёт возможность реализовать потенциал детей и подростков-инвалидов в образовательной деятельности.

ИПРА ребёнка-инвалида разрабатывается на базе учреждения медико-социальной экспертизы (МСЭ) в соответствии с Федеральным законом от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [1].

В процессе экспертно-реабилитационной диагностики в учреждении МСЭ определяются ограничения различных категорий жизнедеятельности, и именно у детей и молодых инвалидов в первую очередь определяется ограничение способности к обучению. Ограничения любой из категорий жизнедеятельности, в том числе, и к обучению, проводится в соответствии с действующей нормативно-правовой базой – Приказом Минтруда от 17.12.2015 г. №1024н [4].

В соответствии с формулировками данного приказа, способность к обучению - это способность к целенаправленному процессу организации деятельности по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности (в том числе профессионального, социального, культурного, бытового характера), развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию мотивации получения образования в течение всей жизни.

1 степень ограничения характеризуется способностью к обучению и получению образования в рамках федеральных государственных образовательных стандартов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, с созданием специальных условий (при необходимости) для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, в том числе обучение с применением (при необходимости) специальных технических средств обучения, определяемая с учетом заключения психолого-медико-педагогической комиссии;

2 степень - способность к обучению и получению образования в рамках федеральных государственных образовательных стандартов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, с созданием специальных условий для получения образования только по адаптированным образовательным программам при необходимости обучение на дому и/или с использованием дистанционных образовательных технологий с применением (при необходимости) специальных технических средств обучения, определяемая с учетом заключения психолого-медико-педагогической комиссии;

3 степень - способность к обучению только элементарным навыкам и умениям (профессиональным, социальным, культурным, бытовым), в том числе правилам выполнения только элементарных целенаправленных действий в привычной бытовой сфере или ограниченные возможности способности к такому обучению в связи с имеющимися значительно выраженными нарушениями функций организма, определяемые с учетом заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

Интересна эволюция вышеописанных классификаций ограничения способности к обучению. Она отражает изменение отношения государства к обучению инвалидов, смене сегрегационной политики по отношению к людям с ограниченными возможностями на интеграционную, подразумевающую вовлечение инвалидов во все сферы деятельности.

Так, в редакции Классификаций и критериев, утверждённых приказом Минздравсоцразвития от 29.12.2009 г. № 1013н [5] совсем по-другому трактовались 2 и 3 степень ограничения способности к обучению:

2 степень – способность к обучению только (!) в специальных (коррекционных) обра-

зовательных учреждениях или на дому;

3 степень – неспособность к обучению.

Очевидно, что при такой трактовке при 2 степени ограничения способности к обучению человек ограничивался лишь двумя вариантами – обучение либо в коррекционном учреждении, либо дома, без возможности реализации инклюзивного образования. При третьей же степени безоговорочно утверждалась невозможность любого образования даже в самых минимальных количествах.

Ситуация началась меняться с вступлением в силу приказа Минтруда от 26.01.2012 г., изменившим трактовку 3 степени ограничения способности к обучению на современную. С тех пор считается, что неспособности к обучению не существует.

Второй этап изменения отношения к возможностям обучения инвалидов был реализован в 2015 году. Именно с января 2015 года вступили в силу обновлённые Классификации и критерии, утверждённые уже приказом от 29.09.2014 г. № 664н [6], где исчезла формулировка 2 степени ограничения способности к обучению, предписывающая инвалидам только домашнее обучение, либо получение образования в коррекционных учреждениях.

Таким образом, к настоящему времени устранены существенные ограничительные факторы в нормативно-правовом поле, мешающие реализации инклюзивного образования инвалидов, учреждения МСЭ получили возможность формировать раздел по способности к обучению ИПРА детей и подростков-инвалидов с акцентом на возможности овладения знаниями, навыками и умениями. В зависимости от степени выраженности нарушений психического и физического развития, стало возможным варьирование образовательной интеграции детей и подростков-инвалидов. Например, дети, уровень психофизического развития которых в целом соответствует возрастной норме, могут на постоянной основе обучаться по обычной образовательной программе в одном классе со сверстниками, не имеющими нарушений развития, в отдельных случаях при использовании необходимых технических средств обучения. При этом число детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в обычном классе, как правило, не должно превышать 3 - 4 человек.

На современном этапе неуклонно растет число детей и подростков с расстройствами эмоционально-волевой сферы, что является сигналом к реализации новых подходов в сфере обучения. Для данной категории лиц характерны нарушения психической, моторной, речевой и других функций жизнедеятельности.

Важное место занимают дети и подростки-инвалиды с нарушениями статодинамической функции, которых можно разделить на две категории. Дети и подростки-инвалиды первой категории имеют поражения двигательного отдела центральной нервной системы. В основном это дети и подростки с детским церебральным параличом (ДЦП). Для данной категории детей и подростков характерны отклонения как в двигательной сфере, так познавательной и речевой.

В специально созданных условиях дети и подростки данной категории показывают положительные результаты в развитии, достигают определённых успехов в образовании, получении профессии.

К представителям с нарушениями двигательной функции второй категории, относятся дети и подростки с костно-мышечными расстройствами. Эта категория детей и подростков не имеет выраженных нарушений со стороны интеллекта. Им необходимо помимо ортопедических методов лечения, еще только постоянная психологическая поддержка. Дети и подростки данной категории нуждаются в специально созданных условиях обучения и воспитания.

Однако в сфере образования детей и подростков, да и взрослых инвалидов существуют пробелы, а именно это касается категории лиц с соматическими заболеваниями (инвалидами и теми, которые не проходят ПМПК, так как не относятся к категории лиц с ограниченными возможностями и не имеют возможность иметь определенные условия во время обучения).

Определённую проблему при инклюзивном образовании составляет периодическое ограничение посещения образовательного учреждения вследствие ухудшений состояния

здоровья (многие заболевания текут волнообразно, в период обострения лишая возможности человека посещать образовательные учреждения). При этом очевидно, что длительное отсутствие на занятиях отрицательно сказывается на успеваемости, тогда как коллектив в образовательном учреждении продолжает в отсутствие ученика осваивать программу по утверждённому плану, и не может ожидать его выхода на учёбу.

С другой стороны, дети и подростки-инвалиды проходящие обучение только на дому, нуждаются в необходимости посещения общеобразовательных учреждений, для социализации и получения навыков межличностных отношений.

Решение проблемы специалисты учреждения МСЭ видят в разумной комбинации получения образования на базе учебного учреждения и надомного варианта с использованием различного вида дистанционных технологий. Такой сценарий обучения позволит реализовать технологии непрерывного образования инвалидов.

Исходя из этого, основной задачей инклюзивного обучения является подбор индивидуального подхода к каждому из обучающихся, выявление его умений, достигнутых за определенный момент времени, и расширение его функциональных способностей с помощью различных современных технологий образования.

### Литература

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. N 181-ФЗ "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями)
2. Подходы к решению проблем профессиональной реабилитации инвалидов в Воронежской области. Сергеева О.В., Филимонов А.И., Кузнецов С.И., Вериковский В.А. // [Медико-социальная экспертиза и реабилитация](#). 2009. № 3. С. 12-14.
3. Ryndak, D. Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say? / D. Ryndak, L. Jackson, F. Billingsley // *Exceptionality*. – 2000. – № 8 (2). – P. 101–116
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 17 декабря 2015 г. № 1024н "О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы"
5. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 23 декабря 2009 г. № 1013н г. Москва "Об утверждении классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы"
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 сентября 2014 г. № 664н "О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы".

## РОЛЬ ПРОГРАММ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**О.Я. Емельянова, И.В. Шершень**

Воронежский государственный педагогический университет,  
Воронежский институт ГПС МЧС России,

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ  
в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 17-06-00437*

Инклюзивное обучение, т.е. обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательных учреждениях, в России реализуется на базе экспериментальных площадок (детских садах, школах, профессиональных училищах, учреждениях дополнительного образования). Организационное и методическое сопровождение инклюзии пока находится на стадиях разработки и апробации. Актуализированы многочисленные психолого-педагогические вопросы; и, в целом, проблема инклюзивного образования детей представляется неоднозначной и носит дискуссионный характер. При создании в образовательных учреждениях доступной среды особое внимание, на наш взгляд, следует обращать не только на материальное оснащение процесса (хотя его формализация – пандусы «ведущие в никуда», неработающие лифты и т.п. тоже выступает значительной проблемой освоения выделенных финансовых ресурсов), а на формирование комфортного психолого-педагогического микроклимата в коллективе, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями.

На современном этапе развития инклюзии в нашей стране не все участники образовательного процесса поддерживают идею создания инклюзивного пространства: учителя могут быть не готовы работать в инклюзивном коллективе в силу недостатка квалификации и отсутствия дополнительного финансирования, некоторые родители и дети с предубеждением относятся к вопросу уделения повышенного внимания и лояльного оценивания «особенного» ученика. В условиях скрытого психологического сопротивления все материальные вопросы отходят на второй план, поскольку эмоциональный дискомфорт вынуждает родителей детей с ОВЗ переходить на домашнее обучение ребенка или переводить его в коррекционные школы. Следует отметить, что во многих случаях такой перевод вполне оправдан, поскольку российская коррекционная система имеет богатейший опыт и вековые традиции, поэтому система коррекционных и инклюзивных школ должна существовать параллельно.

Перспективным направлением психолого-педагогического сопровождения инклюзивных коллективов представляется ознакомление детей с основами религиозной культуры ведущих конфессий, декларирующих весь спектр нравственных ценностей, в том числе, востребованных в данном контексте, толерантности, гуманизма и предупредительного отношения к окружающим.

С 2011 г. Министерством образования и науки РФ в школьную программу средней общеобразовательной школы) включен курс «Основы религиозных культур и светской этики» в качестве федерального образовательного компонента, который предполагает изучение по выбору одного из шести модулей, в том числе и «Основы православной культуры». Воронежские образовательные структуры активно сотрудничают с епархиальным управлением. На базе Воронежского института развития образования действуют Центр духовно-нравственного образования и воспитания и Православный духовно-просветительский центр во имя равноапостольных Кирилла и Мефодия, где функционируют курсы для подготовки православных педагогов, осуществляется научно-методическая и издательская деятельность.

В настоящее время разрабатываются программы факультативных и внеклассных занятий в школах-участниках инновационной площадки по инклюзивному образованию в русле знакомства с православной культурой (в Воронежской области православная конфессия является доминантной). Предполагается, что независимо от ориентации вероисповедования

или атеистического восприятия мироздания человека, изучение основ христианства, отечественных духовных традиций способствует духовному совершенствованию личности, формирует морально-этические принципы, базирующиеся на вечных гуманистических ценностях – заповедях.

Христианство для многих деятелей искусства выступало источником вдохновения, поэтому невозможно без знания библейских мотивов, православной психологии постичь творчество величайших художников, композиторов, писателей.

На факультативных занятиях в старших классах предполагается ознакомление учащихся с произведениями классиков художественной православной литературы. Содержащийся в них нравственный потенциал, анализ решения проблемных ситуаций сюжета, зачастую автобиографического, позволит избавиться от ощущения безысходности, отвлечь детей от погружения в сюрреалистичный мир социальных интернет-сетей и направить их к деятельной созидательной жизни в обществе.

Увлекательным, раскрывающим творческий потенциал детей и способствующим естественной интеграции в коллективе является проведение православных утренников. Например, организация и проведение мероприятий согласно календарю:

- «Да будет мне по слову твоему» (Благовещение Пресвятой Богородицы).
- «Пасха: Праздник жизни».
- «Благодатный дар» (Православный женский день).
- «Троица: день рождения церкви».

Кроме подготовки театрализованных выступлений, в рамках внеклассных занятий для детей интерес представляют знакомство и обучение традиционному прикладному искусству. Так, привитие учащимся навыков рукоделия позволяет раскрывать междисциплинарные связи и расширяет кругозор.

Интеграция прикладных и теоретических занятий в духе православия поможет создать наиболее интересную для восприятия форму изучения отечественных традиций искусства, нравственных ориентиров и организации быта.

Включение в инклюзивный туризм паломнических поездок по святым местам Воронежской области и смежных областей произведут на детей и взрослых яркие впечатления, формирующие образ Родины.

## Литература

1. Емельянова О.Я., Поветкина Т.Е., Межова Л.А., Шершень И.В. Нарратив инклюзивного образования: монография. - Воронеж: «Элист», 2013. – 198 с.
2. Емельянова О.Я., Шершень И.В. Программы адаптации молодых специалистов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования //Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6;  
URL: <http://www.science-education.ru/120-15907> (дата обращения: 10.05.2017).
3. Емельянова О.Я., Шершень И.В. Участие образовательных организаций в формировании креативных индустрий //Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого, №3 – 2015. - С. 112-117.
4. Емельянова О.Я., Шершень И.В. Современные проблемы внедрения инклюзивного образования в российской педагогической практике //Вестник филиала ВЗФЭИ в г. Воронеж. – Воронеж: фил. ВЗФЭИ в г. Воронеже, 2012. С. 136-138.
5. Исследование роли образовательных организаций в формировании креативного пространства территории (на примере Воронежской области): монография, под ред. И.В. Шершень, Воронеж: ВГПУ, 2015. - 246 с.

## МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ю. А. Фирсова

БУ ВО «Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов  
молодого возраста», <http://invmol-centr.e-gov36.ru/>

Повышение качества образовательных технологий является значительной частью проводимой в Российской Федерации политики инклюзивного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов). Отношение общества к рассматриваемой категории граждан на протяжении многих лет основывалось на принципах изоляции и компенсации, что породило массу заблуждений относительно граждан с инвалидностью, неподготовленность социальной среды, правовой, реабилитационно-образовательной базы для решения возникающих проблем.

В настоящее время инвалидизация граждан трудоспособного возраста значительна. Особенно это характерно для лиц, впервые признанных инвалидами (325 тыс. инвалидов трудоспособного возраста за 2015 г., что составило 46,8% от общей численности лиц, впервые признанных инвалидами) [1]. Из 3741 тыс. инвалидов трудоспособного возраста (за 2016 г.) работают чуть более 20% граждан [1].

В результате кардинального изменения экономической модели, условий осуществления профессиональной деятельности, ослабления патерналистских настроений со стороны государства инвалиды оказались вынуждены преодолевать появившиеся многочисленные трудности на рынке труда:

- сокращение специализированных рабочих мест для инвалидов;
- негативное отношение общества к людям с ограниченными возможностями здоровья как к социальным изживенцам;
- низкая конкурентоспособность инвалидов на рынке труда вследствие низкого образовательного уровня, не востребованности имеющихся у них профессий (специальностей);
- сниженная трудоспособность и необходимость создания специальных условий труда для инвалидов.

В современных экономических условиях работодатели выдвигают высокие требования к работникам: наличие высокого уровня образования и квалификации, наличие профессионального опыта, мобильность. Эти требования наименее всего подходят для людей с ограниченными возможностями здоровья, переводя их таким образом в категорию рабочей силы, не пользующуюся спросом на рынке труда. В то же время система материальной поддержки инвалидов в виде пенсий и социальных пособий не способна удовлетворить основные потребности инвалидов, побуждая их к трудоустройству. Более того, трудовая занятость инвалидов является основополагающей составляющей эффективной реабилитации и интеграции (реинтеграции) в общество. На современном этапе развития отечественной экономики назревает необходимость разработки модели обеспечения доступности профессионального образования разных уровней для лиц с ограниченными возможностями здоровья как важнейшего элемента их интеграции (реинтеграции) в общество.

Для этого предлагается совершенствование нормативно-правовой базы финансирования расходов, направленных на адресную поддержку инклюзивного обучения и социального обеспечения инвалидов, а также обеспечить внедрение эффективного антидискриминационного механизма в случае нарушения права граждан на инклюзивное образование. Повышение уровня образования инвалидов, в том числе в случае инклюзивного подхода, уровня доступности объектов и услуг, предоставляемых населению, должно повлиять на степень их экономической активности, способствовать более высокому уровню занятости и относительной независимости от социальных выплат.

Реализация инклюзии в системе профессионального образования уже началась. Тем не менее имеют место как позитивные, так и негативные примеры инклюзивного подхода



для лиц с ограниченными возможностями здоровья в колледжах и вузах. До настоящего времени существует ряд проблем, решение которых требует фокусировки на концептуальных приемах, моделировании системы преемственности деятельности образовательных учреждений общего и профессионального образования, а также выстраивания стратегии их взаимодействия с органами занятости населения, работодателями, реабилитационными учреждениями, общественными организациями, заинтересованными в успешном решении вопросов расширения доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Среди причин, не позволяющих пока внедрить эффективные механизмы и инструменты профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья по профессиям (специальностям), востребованным современным рынком труда, О. А. Степанова [2] выделяет:

1. Отсутствие концептуально-методологической основы для органичного встраивания в систему непрерывного профессионального образования вариативных форм профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Во многих образовательных учреждениях прием лиц этой категории происходит лишь эпизодически и, как правило, в этом случае они вливаются в обычные учебные группы стихийно, без учета их особых образовательных потребностей и, следовательно, без создания специальных образовательных условий и соответствующей образовательно-реабилитационной среды.

2. Отсутствие единой стратегии долгосрочного планирования работы учреждений профессионального образования с лицами, имеющими сенсорные, двигательные, интеллектуальные и иные нарушения развития, что не позволяет им в полной мере реализовать себя.

3. Отсутствие нормативно-правовых документов, регулирующих организационные, материально-технические, дидактические, методические, информационные, кадровые аспекты деятельности образовательных учреждений, ведущих обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и развернутых методических рекомендаций для педагогических работников по реализации основных и дополнительных образовательных программ в отношении данной категории обучающихся.

4. Несоблюдение преемственности в комплексном (психолого-педагогическом и медико-социальном) сопровождении лиц с ограниченными возможностями здоровья в системах основного общего и профессионального образования: в большинстве случаев такое сопровождение завершается с окончанием обучения в специальной (коррекционной) или инклюзивной школе/классе, а в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования оно представлено лишь в отдельных случаях и не всегда в полном объеме.

По нашему мнению, в целях обеспечения доступности профессионального образования различных уровней для граждан с инвалидностью, их социализации и интеграции в общество необходимо разработать и внедрить многоуровневую модель, обеспечивающую доступность непрерывного профессионального образования как важной составляющей реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья. При ее создании должны быть учтены существующие нормативные правовые акты, результаты научно-исследовательских работ, статистические данные Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства здравоохранения Российской Федерации и Всероссийской службы государственной статистики, демонстрирующие ежегодно высокие показатели числа людей с ограниченными возможностями здоровья и их потребности в профессиональном образовании разных уровней.

Внедрение многоуровневой модели обеспечения доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями призвано устранить дисбаланс между:

- 1) потребностью в профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями здоровья и ресурсами действующей системы учреждений профессионального образования в плане предоставления образовательных услуг для рассматриваемой категории граждан;

2) заинтересованностью государства в привлечении рабочей силы людей с ограниченными возможностями здоровья в профессионально-трудовую деятельность в соответствии с их способностями и реабилитационным потенциалом и трудовым прогнозом инвалидов;

3) запросами работодателей по наиболее востребованным на современном рынке труда профессиям (специальностям) и предложением рабочей силы инвалидов, возможности к переобучению.

В основе предлагаемой автором модели обеспечения доступности непрерывного профессионального образования различных уровней для лиц с ограниченными возможностями здоровья лежит систематизация видов доступности образования как отношений человека, стремящегося его получить, с экономикой (экономическая/финансовая доступность), «природой» (транспортная/географическая доступность), обществом/государством (социальная и информационная доступность), самой системой образования (содержательная доступность) [3].



Рис. 1 - Модель обеспечения доступности профессионального образования разных уровней для лиц с ограниченными возможностями здоровья

В качестве конструктивной основы модели выступает возможность беспрепятственного получения профессионального образования, его продолжения, повышения квалификации, а в случае необходимости – профессиональной переподготовки, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий и в форме электронного обучения.

Доступность непрерывного профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья рассматривается в этом контексте как качество социальной среды, позволяющее им выбирать и в удобной форме осваивать основные и дополнительные образовательные программы профессионального образования; беспрепятственно посещать учреждения профессионального образования и другие связанные с ними объекты; ощущать физический, психологический комфорт и уверенность себе в процессе обучения, коммуникации, взаимодействия с другими обучающимися и педагогическими работниками; получать необходимые услуги по комплексному сопровождению с учетом вида ограничений в здоровье и обусловленных им специальных образовательных потребностей.

В качестве основных структурных элементов модели можно выделить:

1) существующие учреждения начального, среднего, высшего профессионального образования и учреждения дополнительного профессионального образования, реализующие

образовательные программы для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

2) специальные (коррекционные) общеобразовательные учреждения (классы) и общеобразовательные учреждения, работающие в инклюзивном режиме;

3) реабилитационные центры и учреждения здравоохранения;

4) сообщество работодателей.

Данная модель отражает, с одной стороны, логику развертывания образовательного процесса в системе профессионального образования, преемственность и последовательность его этапов (профессиональная ориентация – профессиональное образование и обучение – рациональное трудоустройство – профессионально-производственная адаптация и интеграция в общество), что показано на рис. 2.

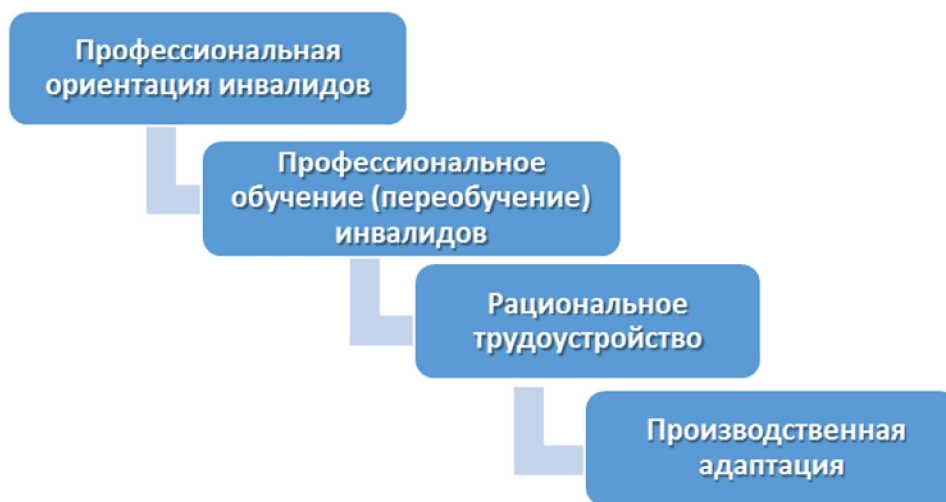


Рис. 2 – Основные этапы профессиональной реабилитации инвалидов

С другой стороны, она демонстрирует механизмы взаимодействия, которые существуют между образовательными учреждениями, реализующими образовательные программы основного общего, среднего общего, начального, среднего и высшего профессионального, дополнительного профессионального образования, и возможными потребителями результатов их деятельности - объединениями работодателями, производственными предприятиями и организациями во взаимодействии с социальными партнерами – общественными и иными организациями, заинтересованными в качественных результатах профессионального образования разного уровня для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Несмотря на сложность создания специальных образовательных условий и в целом высокую ресурсную затратность образования лиц с сенсорными, двигательными и иными нарушениями, их прием в образовательные учреждения профессионального образования необходимо расширять. Считаем, что решение этой задачи лежит в плоскости внедрения многоуровневой модели обеспечения доступности непрерывного профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и разработки одноименных региональных программ при организации эффективного взаимодействия между всеми участниками отношений в сфере образования.

Нами выделены основные направления действий по развитию профессиональной подготовки инвалидов трудоспособного возраста, среди которых:

1. Повышение уровня информированности социальных партнеров о возможностях образовательных учреждений профессионального образования в подготовке кадров по направлениям, востребованным экономикой субъекта региона. В этом случае организаторы-работодатели могут быть заинтересованы в целевой подготовке квалифицированных рабочих, специалистов, а для образовательных учреждений открывается перспектива гарантиро-

ванного трудоустройства выпускников.

2. Использование ресурсной базы социальных партнеров – например, работодателей для прохождения производственной (профессиональной) практики обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, что нередко дает основание планировать возможность их возвращения по окончании обучения на эти же рабочие места уже в качестве штатных сотрудников.

3. Привлечение общественных организаций инвалидов, реабилитационных учреждений для оценки доступности учреждений профессионального образования как объектов социальной инфраструктуры для маломобильных групп граждан. В фокусе внимания в этом случае находятся архитектурно-планировочные и организационные решения вопросов предоставления образовательных и иных услуг с учетом основных структурно-функциональных зон образовательного учреждения.

4. Организация культурно-просветительской работы среди здоровых граждан и лиц с ограниченными возможностями, направленной на формирование и развитие толерантного отношения общества к инвалидам.

5. Организация сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования, учреждениями дополнительного профессионального образования, реабилитационными учреждениями, сообществом работодателей, общественными организациями и другими социальными партнерами для реализации основных и дополнительных программ профессионального образования разных уровней и направлений подготовки с учетом образовательных запросов граждан с ограниченными возможностями здоровья и потребностей экономики субъекта российской федерации.

Полномасштабное внедрение системы инклюзивного образования, способно изменить не только уровень и качество образования, социализации граждан с ограниченными возможностями, но и отношение общества к ним.

## Литература

1. Сайт Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. - URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#) (дата обращения: 01.05.2017).

2. Степанова Ольга Алексеевна Обеспечение доступности непрерывного профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья: многоуровневый подход // Научные исследования в образовании. 2013. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-dostupnosti-neprepryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya-dlya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 01.05.2017).

3. Новиков А.М., Новиков Д.А. Структура системной теории развития профессионального образования [Электронный ресурс] / Сайт академика А. М. Новикова URL: [http://www.anovikov.ru/artikle/str\\_sys.htm](http://www.anovikov.ru/artikle/str_sys.htm) (дата обращения: 01.05.2017).

## ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ

**Л.И. Хатунцева**

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»  
vpgpk@comch.ru

Здоровье детей и подростков в любом обществе и при любых социально - экономических и политических ситуациях является актуальнейшей проблемой и предметом первоочередной важности, так как оно определяет будущее страны, генофонд нации, науч-

ный и экономический потенциал общества и, наряду с другими демографическими показателями, является чутким барометром социально-экономического развития страны.

Охрана здоровья детей признана государством важнейшим и необходимым условием физического и психического развития подрастающего поколения.

В соответствии с Законом РФ "Об образовании в Российской Федерации" здоровье учащихся относится к приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования. В современных условиях школа призвана выполнять не только образовательную функцию, но и заботиться о сохранении и укреплении здоровья детей, так как через школу проходит каждый и проблему сохранения и укрепления здоровья нужно решать именно здесь.

Однако, динамическое наблюдение за состоянием здоровья школьников выявляет стойкую тенденцию ухудшения показателей здоровья; уменьшается удельный вес здоровых школьников с одновременным увеличением хронических форм заболеваний при переходе из класса в класс в процессе обучения, снижается индекс здоровья.

Несмотря на пристальное внимание к вопросам оздоровления подрастающего поколения и существующие законы, количество здоровых детей, по данным Научно-исследовательского института гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук, снизилось в три раза за последние 20 лет. Как свидетельствует статистика, распространенность патологии и заболеваемости среди детей в возрасте от трех до 17 лет ежегодно увеличивается на четыре–пять процентов.

Крайнюю обеспокоенность вызывает тот факт, что каждый третий ребенок уже с периода новорожденности имеет различные болезни и отклонения в состоянии здоровья. Заболеваемость новорожденных в целом увеличилась за 5 лет на 20% и достигла 5,8тыс. на 10000 родившихся живыми. Серьезную озабоченность вызывает рост врожденных пороков развития.

Главный педиатр РФ, академик РАМН профессор Александр Баранов на Европейском Конгрессе по вопросам школьной и университетской медицины в Москве, отметил, что <http://www.pediatr-russia.ru/baranov.html> лишь один из пяти российских первоклассников является здоровым, 22% первоклашек *относительно* здоровы, свыше 30% детей имеют отклонения в физическом развитии. Еще хуже обстоит дело у подростков 15 – 17 лет. Уровень заболеваемости среди этого контингента возрос на 64%

По данным статистики за последние 10 лет 70 % функциональных расстройств, сформировавшихся в начальных классах, к моменту окончания школы перерастают в хронические заболевания: в 4—5 раз возрастает патология органов зрения, в 3 раза – органов пищеварения и опорно-двигательного аппарата. Серьезное беспокойство вызывает увеличение нервно-психических расстройств (в 2 раза) и заболевания сердечнососудистой системы (в 2,5 раза).

Увеличивается число школьников, имеющих несколько диагнозов. Школьники 7-8 лет имеют в среднем 2 диагноза, 10-11 лет – 3 диагноза, 16-17 лет – 3-4 диагноза, а 20% старшеклассников – 5 и более функциональных нарушений и хронических заболеваний .

По окончании школы, полностью здоровыми оказываются 10% подростков, а *хроническими заболеваниями страдают 70 процентов выпускников*, среди которых 30% заболеваний ограничивают выбор профессии.

В целом, во всех типах учреждений дети с патологией составляют 59,2%, в учреждениях СПО - 51%.

В последние годы, как уже упоминалось, удельный вес негативных факторов современной образовательной среды на здоровье подростка становится все более очевидным. По данным министерства здравоохранения сейчас в России только 10% учащихся старшей школы (студенты первых курсов колледжа) относятся к числу здоровых, 50% имеют хроническую патологию, 40% относятся к группе риска.

Успешность обучения определяется уровнем здоровья, с которым учащийся пришёл в образовательное учреждение, что является исходным фоном на старте обучения. На этом

фоне в дальнейшем не менее важна и правильная организация учебной деятельности. От того, насколько органичен образовательный процесс, насколько педагоги учитывают специфику возможностей студента, насколько полно учитываются все отрицательно влияющие на здоровье факторы обучения, напрямую зависит, сумеем ли мы сохранить здоровье современно подростка.

Каковы же **причины**, негативно влияющие на здоровье учащихся?

По оценкам специалистов факторами риска для здоровья учащихся, помимо трудностей социально-экономического характера и ухудшения экологии, являются:

**1. Снижение их физической активности. Гиподинамия.** Преобладают так называемые «сидячие» занятия, что способствует росту заболеваемости. По уровню физической активности детей Россия занимает 20-е место среди европейских стран, а физическая подготовленность современных учащихся почти в два раза хуже, чем у их сверстников в 60-70-е года прошлого века.

Уроки физического воспитания лишь в малой степени (на 10-18%) компенсируют дефицит движений, но и они часто проводятся формально и неэффективно. Опыт увеличения всех видов физкультурных занятий до 3-5 часов занятий в неделю, по данным Института возрастной физиологии РАО, снижает острую заболеваемость в 3-4 раза, приводит к увеличению уровней физической подготовки и физической работоспособности

**2. Чрезмерная интенсификация образовательного процесса.** Несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса. Постоянно нарастающая интенсификация учебной нагрузки подвергает значительную часть учащихся (до 80%) стрессу, повышающему уровень невротизации и увеличивающему среди них число дидактогенных неврозов (до 50%).

Увеличенная учебная нагрузка приводит к снижению времени, необходимого для восстановления сил учащихся, а это способствует тому, что утомление, возникающее в процессе учебной деятельности, переходит в переутомление, тормозит умственную активность.

По данным Института возрастной физиологии РАО общая нагрузка старшеклассника (или студентов первых курсов колледжа) в сутки в среднем 10 часов.

**3. Несоответствие учебных программ и методик обучения возрастным возможностям учащихся.** Созданные в последние десятилетия программы и учебники в 40% ориентированы на «продвинутой» уровень образования, в то время как по данным МОиН РФ доля одаренных учащихся не более 6%, а с высокими учебными возможностями – 15%.

**4. Нерациональная организация процесса обучения.** Результаты исследований свидетельствуют об увеличении численности учащихся со снижением работоспособности до 25,6%; с дисгармоничностью физического развития до 16,5%; увеличением численности учащихся со снижением уровня адаптационных резервов в 1,5 раза.

**5. Стрессовая педагогическая тактика.** По данным специалистов Психологического института РАН возникновение различных видов стрессов у подростков в условиях обучения связаны с трудностями адаптации конкретного учащегося к условиям образовательного учреждения.

**6. Функциональная неграмотность педагогов в вопросах охраны и укрепления здоровья.** Сегодня учитель не готов к решению задач, связанных с охраной и укреплением здоровья, не осознает важность здоровьесберегающих методик, плохо знает возрастные психофизиологические особенности студентов. Система профессионального образования и система повышения квалификации работников образования не предусматривают подготовки учителей, способных эффективно решать задачи сохранения и укрепления здоровья студентов.

Существующий принцип оплаты преподавательского труда заставляет преподавателя брать на себя непомерную учебную нагрузку, что негативно сказывается на личном здоровье самого педагога, а в ряде случаев - на его отношении к работе, к учащимся и, в конечном итоге, на качестве образования.

Что должен делать учитель, чтобы сохранить здоровье учащихся, укрепить его, а не ухудшить на протяжении всех лет обучения?

Требования к преподавателю просты и естественны: прежде всего не допускать переутомления студентов на занятиях и не перегружать их домашними заданиями.

Одним из факторов, содействующих утомлению студентов, являются однообразные организационные формы обучения. Пусть даже передовые формы, но если они повторяются из занятия в занятие, из месяца в месяц, то они, безусловно, «приедаются», студентам становится неинтересно, а это верный путь к повышенной утомляемости.

Рациональный режим организации и проведения занятия предусматривает четкое чередование различных видов деятельности и регламентацию разных видов деятельности. Подавляющее число функциональных отклонений в организме учащегося за время обучения связано с увеличением учебной нагрузки, условиями протекания учебно-воспитательного процесса, особенностями построения занятий.

Каждый учитель должен видеть главную свою задачу в том, чтобы инициировать, продвигать вперед и контролировать учебный процесс так, чтобы учащиеся учились «искусству» учёбы. Успешная учебная деятельность и состояние здоровья не могут сегодня рассматриваться изолированно друг от друга. Они взаимосвязаны и требуют к себе пристального внимания взрослых, учителей-практиков и родителей. Хорошее здоровье способствует полноценному развитию учащихся, безболезненной адаптации к учебной деятельности, связанной с напряженной умственной нагрузкой.

**7. Применение ИКТ.** Сбережение и укрепление здоровья тесно связано с применением в информационно-коммуникативных технологий обучения, при которых учащиеся не устают, а продуктивность их работы возрастает. Однако внедрение компьютерных технологий в нашу жизнь неминуемо сказывается на здоровье.

Что должен сделать учитель для обеспечения безопасного сотрудничества студента с компьютером? В первую очередь, создать соответствующие условия работы. На занятиях нужно учить строить взаимоотношения с компьютером грамотно и технологично, чтобы максимально уменьшить риск для здоровья.

Формируясь в детском и подростковом возрасте, эти и другие факторы риска продолжают действовать в зрелом возрасте, внося свой вклад в общее ухудшение здоровья, затрудняют получение хорошего образования, приводят к отрицательным социальным последствиям. Однако многие из этих факторов являются предотвратимыми.

Одной из актуальных практических задач является создание комфортной, психологически здоровой образовательной среды для учащихся путем внедрения научно-эффективных педагогических технологий, способствующих адаптации и созданию условий для саморазвития и творческой реализации детей и подростков.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – совокупность всех используемых в образовательном процессе приемов, методов, технологий, не только сберегающих здоровье учащихся и педагогов от неблагоприятного воздействия факторов образовательной среды, но и способствующих воспитанию у учащихся культуры здоровья. Применение этих технологий способствует созданию специальных условий, обеспечивающих развитие сильных, знающих о своем здоровье, умеющих его беречь и подготовленных для жизни личностей.

Цель здоровьесберегающего сопровождения - создание безопасного для здоровья образовательного пространства на уроках, а также создание оптимальных психолого-педагогических условий для развития и самореализации индивидуальных способностей учащихся, сохранения и укрепления их здоровья.

Следует помнить, что главным критерием эффективности работы любой образовательной организации является здоровье учащихся.

Результаты социологических исследований показывают, что в системе ценностей подростков в России здоровье не поднимается выше 9-го места. То есть, одной из главных задач образовательных организаций становится задача воспитания у учащихся стремления к здоровому образу жизни. Задача преподавателя – научить методам сохранения своего здоровья, применяя в своей педагогической деятельности научно обоснованную и достоверную

информацию. Необходимо сформировать у ребенка потребность быть здоровым, научить его этому, организованно помочь в сохранении и формировании здоровья.

Основной путь к здоровью - воспитание культуры здоровья, формирование убежденности учащегося в том, что нет другого правильного образа жизни, кроме здорового. Задача системы образования - добиться, чтобы здоровый образ жизни стал основой нового мировоззрения нового времени.

Нам всем необходимо помнить, что состояние здоровья подрастающего поколения - важнейший индикатор благополучия общества и государства, отражающий настоящую ситуацию и дающий прогноз на будущее.

Настала острая необходимость объединить заинтересованные стороны для создания политики в области сохранения и укрепления здоровья нации, определить вклад образовательных, медицинских учреждений, общественных организаций, семьи, средств массовой информации и др. в процесс формирования у учащихся устойчивых стереотипов здорового образа жизни.

### Литература

1. Безруких, М.М. Здоровьесберегающая школа / М.М.Безруких. – М.: МГПИ, 2013. – 222 с.
2. ВОЗ. Глобальная стратегия по питанию, физической активности и здоровью. – Женева: ВОЗ, 2014.
3. Дети в России, 2009: Стат.сб./ЮНИСЕФ, Росстат. М.: ИИЦ «Статистика России, 2012. – 121 с.
4. Здоровье подростков и школьников. URL: <http://www.cdc.gov/nccdphp/dash/> Дата обращения: 10.10.2015.
5. Лисицын, Ю.П. Концепция факторов риска и образа жизни / Ю.П. Лисицын // Здравоохранение Российской Федерации. 2014.-№3. - С. 49-52.
6. Сухарев, А.Г. Роль экологических и социальных факторов в формировании здоровья детского населения / А.Г.Сухарев. - М., 2015. – 211 с.
7. Федеральный закон Российской Федерации от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».
8. Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 г «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник Образования. - № 3-4/2013. – С.10-159.

### КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

**С.Н. Ярыгина**

БУ ВО «Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста»  
Yarygina.lana@inbox.ru

Жизнь человека с детских лет и до старости наполнена различного рода учебными, спортивными, профессиональными соревнованиями, состязаниями и конкурсами, сравнениями психологического и социального плана в группах образовательных учреждений разного уровня, трудовых коллективах. Состояние конкурентной борьбы стимулирует человека на улучшение личностных качеств, повышение социального и материального статуса, повышение профессиональных навыков и умений, уровня мастерства, с одной стороны, и является психологической проверкой на готовность личности противостоять жизненным испытаниям и социальным, профессиональным «вызовам», брошенным в межличностном неформальном и профессиональном общении, занимать лидерскую, активную позицию, с другой.

«Закаливание» характера в стрессовой ситуации конкурса необходимо для любой



личности и особенно важно для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Инвалидность часто является непреодолимой преградой в восприятии людей с проблемами здоровья равнозначно полезными и важными членами общества по сравнению с людьми, не имеющими справку органов медико-социальной экспертизы. В данном случае различные конкурсы и соревнования дают возможность инвалидам показать свои способности и возможности, почувствовать себя сильными, повысить самооценку, а также доказать себе и окружающим, что наличие инвалидности не является препятствием к личностному и профессиональному росту.

Для реализации личностного потенциала и саморазвития проводятся различные образовательные, творческие, профессиональные конкурсы, фестивали для инвалидов разного возраста международного, всероссийского и областного уровня, в том числе в дистанционной форме. Также люди с инвалидностью могут принять участие в конкурсах для широкого круга участников.

На международном уровне примером дистанционного конкурса может служить международный конкурс по физической культуре для детей с ОВЗ «Авангард», проводимый центром дистанционного образования «Снейл», организующим разнообразные массовые дистанционные образовательные конкурсы для детей и педагогов. Данный конкурс рассчитан на участие детей с ОВЗ 6-18 лет по направлению «Физическая культура» и будет проводиться с 6 - 22 мая 2017 года.

Международный творческий фестиваль детей с ограниченными возможностями «Шаг навстречу!» проводится в г. Санкт-Петербурге при поддержке Администрации Президента России, Правительства России, Государственной Думы Российской Федерации, Совета Федерации Государственной Думы Российской Федерации, Правительства Санкт-Петербурга. Основной целью Фестиваля является раскрытие творческого потенциала детей с ограниченными возможностями, способствующего их более полной социальной адаптации в современном мире. Десятый Фестиваль состоится с 26 по 31 мая 2017 г.

Международная премия «Филантроп» за выдающиеся достижения инвалидов в области культуры и искусства вручается один раз в два года. Организаторами её являются Правительство РФ, Торгово-промышленная палата РФ, Правительство Москвы, Российская академия художеств, Всероссийское общество инвалидов, Фонд «Филантроп».

Номинации премии «Филантроп»:

- Исполнительские виды искусства
- Художественное творчество
- Литературное творчество

Существуют и специальные премии:

- «За сохранение традиций народного искусства»
- «За новизну и оригинальность в творчестве»
- «Преодоление. За гранью возможного»
- «Растущим надеждам»

• «Государственному и общественному деятелю за оказание действенной помощи инвалидам и их общественным организациям»

Основной целью международной премии "Филантроп" является содействие развитию процесса реабилитации и социальной адаптации инвалидов средствами искусства, а также реализация Стандартных правил обеспечения равных возможностей для инвалидов (резолюция 48/96 сессии Генеральной Ассамблеи ООН от 20.12.93 г.).

На межрегиональном уровне замечательной возможностью раскрыть свои таланты является межрегиональный фестиваль творчества инвалидов «Во имя жизни», который проводится Центром поддержки и реабилитации инвалидов при Алатырской Епархии Русской Православной Церкви (Московский Патриархат), совместно с администрацией города Алатыря Чувашской Республики, по инициативе автора проекта фестиваля, молодого музыканта, инвалида по зрению – Коротина Александра Петровича, руководителя Центра поддержки и реабилитации инвалидов «Во имя жизни» Алатырской Епархии. Участниками фестиваля яв-

ляются физические лица в возрасте от 12 лет и старше, постоянно проживающие на территории Российской Федерации, имеющие инвалидность, занимающиеся творчеством, и творческие коллективы, в составе которых участвуют лица с ограниченными физическими возможностями, постоянно проживающие на территории Российской Федерации.

Фестиваль проводится по направлениям (номинациям):

- Музыка (вокал, жестовое пение, исполнительское искусство – игра на инструменте);
- Хореография;
- Литература;
- Декоративно-прикладное искусство.

В прошедших шести фестивалях приняли участие более тысячи человек из трех стран и 17 субъектов Российской Федерации.

Средством стимулирования личностного роста в выбранной специальности или в сфере интересов являются профессиональные конкурсы и движения для школьников, выпускников и молодых специалистов. Ярким примером такого движения является международное некоммерческое движение «Worldskills», целью которого является повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства, как в каждой отдельной стране, так и во всем мире в целом. Движение WorldSkills охватывает широкий спектр компетенций от традиционных ремесел до многопрофильных профессий в области промышленности и сфере услуг в 75 странах-участниках движения.

В 2011 году эта система конкурсов появилась в России. Учредителями WORLD SKILLS RUSSIA являются Министерство образования и науки Российской Федерации, Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации и Агентство стратегических инициатив.

На сегодняшний день WORLD SKILLS RUSSIA – это:

- 84 региона РФ, присоединившихся к движению WorldSkills Russia;
- 236 региональных чемпионатов (из них 67 региональных чемпионатов в 2016 году);
- более 40 000 конкурсантов, 42 000 экспертов, более 1 400 000 зрителей;
- 4 Финала Национального чемпионата;
- 3 Национальных чемпионата сквозных рабочих профессий высокотехнологичных отраслей промышленности Hi-Tech;
- 250 промышленных предприятий, вовлеченных в движение;

Международным движением для развития профессиональных навыков инвалидов и стимулирования их социально-экономической активности является Абилимпикс – это олимпиады и конкурсы по профессиональному мастерству инвалидов различных категорий, сокращение от английского Olympics of Abilities («Олимпиада возможностей»).

Инициатором этого движения является Японская организация по вопросам занятости пожилых людей, инвалидов и ищущих работу (Japan Organization for Employment of the Elderly, Persons with Disabilities and Job Seekers, JEED), которая была создана в 1971 году. На сегодняшний день международные чемпионаты проводятся один раз в 4 года (таблица 1).

Таблица №1

Хронология проведения международных чемпионатов Абилимпикс

Номер	Год	Место проведения	Девиз
1	1972	Токио, Япония	Получение профессиональных навыков открывает путь в блестящее будущее
2	1982	Богота, Колумбия	-
3	1989	Шатин, Гон Конг	Равенство при участии
4	1995	Перт, Австралия	Мир, работающий вместе
5	2000	Прага, Чехия	Первый Абилимпикс, проведенный в Европе

Номер	Год	Место проведения	Девиз
6	2003	Нью Дели, Индия	Мы можем, мы сделаем
7	2007	Шизуока, Япония	Блестящие Навыки, Сияющие личности, создающие общество для всех
8	2011	Сеул, Корея	Бесконечный вызов миру
9	2016	Бордо, Франция	Обычные навыки, необычные люди

На втором международном чемпионате была учреждена Международная Федерация Абилимпикс для обеспечения проведения международных чемпионатов на постоянной основе. В состав Международной Федерации Абилимпикс входит 46 стран, Россия присоединилась к движению в 2014 году.

Задачи российского движения Абилимпикс:

- Популяризация и повышение престижа рабочих профессий, ранняя профориентация, мотивация, социализация и трудоустройство людей с ограниченными возможностями и с инвалидностью;
- Привлечение квалифицированных кадров из числа людей с ограниченными возможностями и с инвалидностью к определенным предприятиям и профессиям, в зависимости от потребностей рынка региона;
- Проведение Чемпионатов в регионах как инструмент создания новых оборудованных рабочих мест для лиц с ограниченными возможностями и инвалидов;
- Создание экспертного сообщества и новых коммуникационных линий, системы дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями и инвалидов;
- Экспертная оценка безбарьерной среды.

Категории участников – школьники, студенты, молодые специалисты.

7 декабря 2014 в Москве состоялся Первый Презентационный чемпионат Абилимпикс. 72 участника показали свое мастерство по 18 профессиям.

После проведения региональных чемпионатов победители регионов в своих компетенциях сразились в первом Национальном чемпионате «Абилимпикс – Россия», который состоялся 4-6 декабря 2015 года в Москве в Крокус-Сити-Холле. В нем приняли участие 254 конкурсант из 29 регионов России. Соревнования проходили уже по 29 профессиональным компетенциям.

Занявшие первые места в компетенциях продолжили борьбу за победу на девятом международном чемпионате Абилимпикс в Бордо, во Франции 25 и 26 марта 2016 года.

В 2016 году к 29 регионам России – участникам движения добавилась Воронежская область. Региональный этап конкурса проводился на базе БУ ВО «Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста» 19-20 октября 2016 года.

В конкурсе приняли участие обучающиеся БУ ВО «Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста», ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж», ГБПОУ ВО «Семилукский политехнический колледж», ГБПОУ ВО «Острогожский многопрофильный техникум». В шести номинациях принял участие 31 человек в категории «студенты». В таблице 2 представлены участники каждой номинации и указаны занятые по результатам отборочного этапа места. Экспертами регионального этапа выступили сотрудники вышеуказанных учреждений. В каждой номинации методом жеребьевки было выбрано рабочее место каждого участника, по принципу «один участник-один эксперт» за каждым конкурсантом закреплён эксперт и выделен главный эксперт номинации. Для обеспечения равных условий участникам был предоставлен одинаковый материал для выполнения конкурсного задания.

Таблица 2

## Участники регионального этапа конкурса Абилимпикс в Воронежской области

Место	Номинации					
	<i>Бисероплетение</i>	<i>Лозоплетение</i>	<i>Портной</i>	<i>Вязание на спицах</i>	<i>Вязание крючком</i>	<i>Веб-дизайн</i>
1	Быстрянцева Татьяна Владимировна	Безрук Олег Владимирович	Кунакова Елена Павловна	Кулакова Екатерина Григорьевна	Голубев Владимир Иванович	Стрыгин Александр Александрович (Семилюкский политехнический колледж)
2	Тысева Татьяна Александровна	Ломакина Юлия Александровна	Волкова Елена Тимофеевна	Шепелева Ольга Владимировна	Кабазова Ольга Константиновна	Чекмезов Дмитрий Валерьевич (Острогожский многопрофильный техникум)
3	Черкасова Наталья Алексеевна	Донина Наталья Николаевна	Махаринская Ольга Дмитриевна	Учуватова Надежда Егоровна	Кузьминова Алла Ивановна	Шатохина Евгения Игоревна (Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста)
4	Горелова Алла Борисовна	Гаврилов Александр Иванович	Лахина Валентина Александровна	Козлова Оксана Юрьевна	Ляпина Виктория Михайловна	Тарасюк Дмитрий Борисович (Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж)
5	Фомичева Наталья Витальевна	Бондаренко Мария	Гриднева Жанна Алексеевна	Хорошилова Любовь Ивановна	Панина Анастасия Леонидовна	Масленников Владислав Владимирович (Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж)
	(Обучающиеся Воронежского областного реабилитационного центра для инвалидов молодого возраста)	(Обучающиеся Воронежского областного реабилитационного центра для инвалидов молодого возраста)	(Обучающиеся Воронежского областного реабилитационного центра для инвалидов молодого возраста)	(Обучающиеся Воронежского областного реабилитационного центра для инвалидов молодого возраста)	(Обучающиеся Воронежского областного реабилитационного центра для инвалидов молодого возраста)	Юрчак Игорь Викторович (Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж)

Победители категорий защищали честь Воронежской области на Национальном этапе конкурса профессионального мастерства среди инвалидов «Абилимпикс» в Москве 18-19 ноября 2016 года, объединившим 500 участников в 45 самых разнообразных компетенциях.

И все великолепно справились в своих компетенциях:

- Быстрянцева Татьяна Владимировна (компетенция «Бисероплетение») – 1 место (15 человек в категории)
- Голубев Владимир Иванович (компетенция «Вязание крючком») – 3 место (11 человек в категории)

Не менее почётные места заняли:

- Безрук Олег Владимирович (компетенция «Лозоплетение») – 4 место (13 человек в категории)
- Кунакова Елена Павловна (компетенция «Портной») – 4 место (19 человек в категории)
- Кулакова Екатерина Григорьевна (компетенция «Вязание на спицах») – 4 место (9 человек в категории)
- Стрыгин Александр Александрович (компетенция «Веб-дизайн») – 6 место (15 человек в категории)

Ответственность за представление родной области на уровне страны, атмосфера личного состязания в мастерстве, волнение по поводу выступления и его преодоление во время работы в компетенции, уверенность в себе после озвучивания результатов и стремление улучшить достигнутый уровень, победить на следующий год или в другом подобном конкурсе профессионального мастерства – вот далеко неполная палитра эмоций, полученных участниками конкурса «Абилимпикс». Важность полученного опыта нельзя переоценить, ведь вся жизнь состоит из преодолеваемых преград и испытаний, состязаний и необходимости постоянно доказывать себе и окружающим, что ты – лучший в своем деле, можешь улучшить свои успехи, достоин уважения как профессионал и человек.

А Быстрянцевой Татьяне, победителю национального чемпионата «Абилимпикс» в компетенции «Бисероплетение», пожелаем хорошо подготовиться и максимально хорошо выступить на будущем международном чемпионате!

### Литература

1. Центр «Снейл» - Массовые дистанционные образовательные конкурсы для детей и педагогов // [https://nic-snail.ru/calendar#event\\_type=13084](https://nic-snail.ru/calendar#event_type=13084)
2. Межрегиональный фестиваль творчества инвалидов «Во имя жизни» // <https://premiagi.ru/initiative/1532>
3. Положение о десятом международном творческом фестивале детей с ограниченными возможностями «Шаг навстречу!» // [http://сонму.рф/site\\_get\\_file/1602/](http://сонму.рф/site_get_file/1602/) Polozhenie%20o%20Desyatom%20Festivale%20dlya%20uchastnikov%20iz%20Rossii%20i%20zarubezhnyih%20stran.pdf
4. Положение о международной премии "Филантроп" // <http://www.vsp.ru/1999/07/27/vserossijskoe-obshhestvo-invalidov-i-blagotvoritelnyj-fond-filantrop-obyavlyaet-konkurs-sredi-invalidov-v-oblasti-hudozhestvennogo-tvorchestva-na-poluchenie-premii-filantrop/>
5. Что это такое? // <http://worldskills.ru>
6. Конкурс // <http://abilympicspro.ru/konkurs/>
7. Участие в региональном отборочном этапе чемпионата профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «АБИЛИМПИКС» // <http://www.vgpgk.vrn.ru/?q=node/1868>.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**М. Г. Авитиди**, учитель-дефектолог высшей квалификационной категории  
АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №189 «Спутник», Россия, г. Тольятти  
[avitidim@mail.ru](mailto:avitidim@mail.ru)

В условиях модернизации российского образования разработка механизмов адаптивных стратегий для людей с особыми образовательными потребностями является закономерным этапом, связанным с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с особыми образовательными потребностями, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая и образование.

В нашем городе в системе АНО ДО «Планета детства «Лада» существуют дошкольные учреждения, работающие с разным контингентом детей и обладающие необходимыми ресурсами (материальными, методическими, кадровыми).

Детский сад №189 работает с детьми с нарушением слуха (глухими, слабослышащими и детьми после кохлеарной имплантации). В саду работает одна группа компенсирующей направленности и две группы комбинированной направленности. В нашем саду созданы:

- образовательная среда, обеспечивающая доступность качественного образования и успешную социализацию детей с нарушением слуха. *Адаптивная среда* позволяет обеспечить их полноценную интеграцию и личностную самореализацию.

- надлежащие материально-технические условия.

- необходимые условия для коррекционной работы, возможность обучения детей с нарушением слуха, как в группе компенсирующей направленности, так и группах комбинированной направленности.

Ребенок с нарушенным слухом поступает в д/с №189 по направлению областной психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ОПМПК) с рекомендацией по созданию или изменению специальных условий обучения и воспитания. В детском саду он попадает в образовательное пространство, в котором получает возможность реализовать индивидуальные особенности развития.

С целью коррекции индивидуальных особенностей развития для такого ребенка осуществляется психолого-педагогическое сопровождение, составляется индивидуальная образовательная программа.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающегося в общеобразовательном учреждении, является обеспечение условий для оптимального развития ребенка и успешной интеграции его в социуме.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка включает:

- диагностику когнитивно-познавательной сферы личности, педагогические наблюдения;
- создание благоприятных социально-педагогических условий для развития личности, успешности обучения;
- конкретную психолого-педагогическую помощь ребенку.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает поддержку и помощь как ребенку, так и родителям в решении задач развития, воспитания и социализации, и осуществляется специалистами детского сада: учитель-дефектолог, психолог и воспитатели, действующими скоординировано.

В создании индивидуальной образовательной программы ведущая роль принадлежит учителю-дефектологу (сурдопедагогу), который проводит обследование потупившего в детский сад ребенка с целью педагогической оценки уровня снижения слуха, особенностей восприятия и воспроизведения устной речи, а также наличие дополнительных факторов, влияющих на его общее развитие и конкретизирует определенные ПМПК условия и специфику сопровождения ребенка с нарушением слуха.

### **Основные этапы психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением слуха в детском саду №189**

1. Выявление и анализ проблем и причин отклонений у ребенка (на уровне психолого-педагогического консилиума детского сада).
2. Определение возможности инклюзии конкретного ребенка, ее условий и форм.
3. Составление плана инклюзивного обучения:
  - определение вида и объема необходимой коррекционной помощи (образовательной, психологической и др.);
  - частота, время и место оказания специальной коррекционной помощи специалистов;
  - оказание дополнительной специальной помощи.
4. Разработка индивидуальной образовательной программы в зависимости от уровня знаний, возможностей и способностей ребенка
5. Реализация образовательного процесса инклюзивного обучения
6. Оценка результатов обучения по итогам полугодия и учебного года.
7. Анализ выполненных рекомендаций всеми участниками образовательного процесса.
9. Определение перспективы дальнейшего развития ребенка с ОВЗ.

Определение сроков начала инклюзивного обучения решается индивидуально по отношению к каждому ребенку и по желанию его родителей (законных представителей). Это зависит от времени определения нарушения слуха, выраженности отклонений в развитии, от степени развития речи и состояния слуха.

### **Образовательный маршрут ребенка с нарушением слуха в детском саду №189**

- При I – II степени тугоухости показано посещение группы общего развития, наблюдение у врача-сурдолога, решение вопроса о необходимости слухопротезирования. Обязательны занятия с учителем-дефектологом, работа педагога-психолога с семьей.
- При III степени тугоухости показано посещение группы компенсирующей или в зависимости от уровня развития речи (с включением в обычную детскую среду в рамках спортивно-оздоровительной деятельности и дополнительного образования), постоянное наблюдение у врача-сурдолога, адекватное слухопротезирование.
- При IV степени тугоухости и глухоте – посещение группы компенсирующей направленности (с включением в детскую среду в рамках спортивно-оздоровительной и культурно-развлекательной деятельности).
- Детям после кохлеарной имплантации – группа комбинированной направленности или группа общего развития в зависимости от состояния речевых навыков, постоянное наблюдение у врача-сурдолога, обязательные регулярные занятия с учителем-дефектологом или логопедом, педагогом-психологом при необходимости.

### **План психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением слуха после кохлеарной имплантации.**

Девочка, возраст 5 лет.2 года посещала группу компенсирующей направленности для детей с нарушением слуха, после операции переведена в группу комбинированной направленности, где совместно воспитываются и обучаются дети общего развития и дети с нарушением слуха.

Диагноз: двусторонняя сенсоневральная тугоухость IV степени, состояние после кох-

леарной имплантации.

Образовательные области	Содержание коррекционной работы	Специалисты	Виды деятельности
Социально-коммуникативное развитие	Развитие коммуникативных навыков ребенка. Побуждение к общению со слышащими сверстниками и взрослыми. Пополнение словарного запаса речи. Побуждение к использованию инициативной речи. Поощрение всех случаев речевого общения. Формирование навыков культуры поведения.	Учитель-дефектолог, воспитатель, педагог-психолог	Повседневное общение. Специально организованные игры-занятия. Консультации для родителей по развитию речи ребенка
Познавательное развитие	Знакомство с окружающим миром. Развитие мышления. Сенсорное развитие.	Учитель-дефектолог, воспитатель, педагог-психолог	Повседневная деятельность. Специально организованные игры-занятия.
Слуховое восприятие	Развитие слухового восприятия: увеличение расстояния, на котором ребенок может воспринимать речь, развитие восприятия шепотной речи, различение звучания музыкальных инструментов, различение качества звучания(высота, громкость, краткость).	Учитель-дефектолог	Специально организованные игры-занятия. Организованная педагогом деятельность в режимных моментах. Игры на развитие слухового восприятия..
Игра	Формирование игровых действий с переходом к цепочке игровых действий. Игровое взаимодействие.	Учитель-дефектолог, воспитатель, педагог-психолог	Организация игрового взаимодействия в условиях группы.
Художественно-эстетическое развитие	Развитие интереса к продуктивным видам деятельности. Знакомство с различными способами действий и материалами в процессе лепки, рисования, конструирования. Формирование элементарных певческих навыков. Работа над	Воспитатель, педагога дополнительно образования.  Музыкальный руководитель, хореограф.	Непосредственно организованная деятельность. Организованная педагогом деятельность в режимных моментах. Игра.



Образовательные области	Содержание коррекционной работы	Специалисты	Виды деятельности
	голосом, ритмом и темпом речи. Развитие речевого дыхания (экономного длительного выдоха), различные музыкальных произведений (марш, вальс, полька, колыбельная)		
Физическое развитие	Стимуляция двигательной активности. Развитие основных движений.	Инструктор по физическому воспитанию, воспитатель.	Игры, специально организованные занятия. Организованная педагогом деятельность в режимных моментах.

Таким образом, осуществляя психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья, мы реализуем на базе нашего детского сада государственную программу инклюзивного образования. В дальнейшем, при условии успешного усвоения образовательной программы детского сада, ребенок может продолжить обучение в условиях общего образования.

### Литература

1. Волосовец, Т.В. Кутепова, Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011.
2. Колесова, В.П. К вопросу о реформе в педагогике / В.П. Колесова, Е.Ю. Шуткина // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2010. – Вып. 5.
3. Ратнер, Ф.Л., Юсупов, А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей – М.: ВЛАДОС, 2006.

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Л.С. Аникиева**

студент Высшей школы психологии и педагогического образования, [lyu.anikieva@yandex.ru](mailto:lyu.anikieva@yandex.ru)  
(научный руководитель – **М.А. Пономарева**, к.псх.н., доцент  
кафедры специальной педагогики и психологии)  
Северный (Арктический) Федеральный Университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск

Одной из важнейших задач воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью является формирование навыков самообслуживания. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что навыки самообслуживания у детей с интеллектуальной недостаточностью не формируются самопроизвольно. В дошкольных образовательных организациях формированию навыков самообслуживания уделяется внимание, но такая работа проводится не в достаточном количестве, что определяет необходимость разработки данного вопроса.

Закономерности развития навыков самообслуживания дошкольников рассматривают-

ся в исследованиях В.А. Карвьялис, Г.Н. Мерсиянова, С. Л. Мирского, Н.Н. Павлова, С.В. Петерина, Л.И. Каплан, Г.М. Лямина, Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, и другие ученые в 70-80 гг. XX столетия. Эти авторы изучали закономерности развития навыков самообслуживания дошкольников, описывали рекомендации по организации условий для их формирования, предложили эффективные педагогические приемы, которые в данное время используются педагогами в воспитательном процессе дошкольного образования.

Гигиеническое воспитание - это часть общего воспитания, а гигиенические навыки - это неотъемлемая часть культурного поведения (по определению Н.Б. Мирской) [3].

А.В. Запорожец указывал, что к навыкам самообслуживания относятся навыки личной гигиены, поддержания в порядке одежды и обуви, окружающей обстановки, культуры внешних действий, приема пищи [2].

С.В. Петерина дала такое определение навыков самообслуживания: «совокупность здоровьесберегающих навыков и полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения в быту, в общении и различных видах деятельности» [4].

По мнению Н.К. Крупской: «Одна из важнейших задач детского сада привить ребятам навыки, укрепляющие их здоровье. С раннего возраста необходимо учить ребят мыть руки перед едой, есть из отдельной тарелки, ходить чистыми, стричь волосы, вытряхивать одежду, не пить сырой воды, вовремя есть, вовремя спать, быть больше на свежем воздухе и так далее».

Проанализировав определения навыков самообслуживания разных авторов, можно сделать вывод, что данные навыки обладают рядом характеристик: это одна из основных и важных сфер развития и воспитания ребенка дошкольного возраста, в которую входит совокупность здоровьесберегающих навыков и устойчивые формы повседневного поведения в быту, в общении, а так же в различных видах деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы дает основание полагать, что работа по формированию навыков самообслуживания включает в себя освоение детьми навыков личной гигиены, культуры еды, бережного обращения с вещами личного пользования и навыков поддержания порядка в окружающей обстановке.

У детей с интеллектуальной недостаточностью формирование навыков самообслуживания не происходит самопроизвольно. Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей, в основе которого лежит специальная программа, учитывающая возможности ребенка на данный момент и ориентирующая на ближайшие задачи. Только через подражание, как это происходит у нормально развивающихся сверстников, усвоение образца навыка у таких детей не формируются. Самообслуживание (умение одеваться и раздеваться, ухаживать за собой, пользоваться туалетом, самостоятельно принимать пищу, купаться, умываться и т.п.) напрямую воздействует на оценку самого себя, являясь важным шагом на пути к социализации ребенка [1].

Таким образом, особенности навыков самообслуживания у детей с интеллектуальной недостаточностью проявляются в трудностях обучения детей, так как ребятам необходимо более продолжительное время для усвоения данных навыков, по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Необходимо отметить, что дети с интеллектуальной недостаточностью проходят все стадии развития навыков самообслуживания, как и нормально развивающиеся дети. Формирование навыков самообслуживания представляет одно из важных направлений всестороннего развития и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью.

С целью изучения особенностей развития навыков самообслуживания нами было проведено исследование 12 детей с нормальным развитием (на базе МБОУ детский сад комбинированного вида №11 «Полянка» в старшей группе «Ромашка») и 19 детей с интеллектуальной недостаточностью (на базе МБДОУ МО «Город Архангельск» Детский сад № 20 «Земляничка» в старших группах №2 и №4. Для выявления уровня сформированности навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста было проведено наблюдение в основных режимных моментах. С помощью методики Е.А. Мартыновой были определены

параметры наблюдения, такие как навыки мытья рук и умывания, навыки культуры еды, навыки снятия и надевания одежды, навык пользования носовым платком.

Анализ результатов (рис.1), полученных с помощью диагностических методик, показал, что у 18,5% детей с интеллектуальной недостаточностью развитие навыков самообслуживания находится на среднем уровне. То есть дети способны выполнять определенные действия с помощью педагога, либо по его указанию. Необходимо закреплять навыки в деятельности детей. Например, педагог открывает кран, либо напоминает словесно, что необходимо закатать рукава, открыть кран, взять мыло. Так же принимают пищу самостоятельно, но могут не правильно удерживать столовый прибор, крошить хлеб, разговаривать во время еды, в этом тоже необходима помощь взрослого для соблюдения правил. Педагог перед приемом пищи напоминает ребятам правила поведения за столом, что нельзя разговаривать и мешать своему соседу. Одеваются дети с небольшой помощью взрослого.

У 81,5% детей с интеллектуальной недостаточностью развитие навыков самообслуживания находится на низком уровне, то есть навыки не сформированы. Ребята не могут самостоятельно мыть руки, необходима помощь взрослого, например, чтобы закатать рукава, открыть кран. Педагог проговаривает все этапы мытья рук, когда нужно взять мыло, намылить руки до появления пены, смыть водой и вытереть руки полотенцем. После выполнения всех действий, могут снова взять мыло и намыливать руки. Лицо самостоятельно не умывают. Во время умывания могут начать играть с водой, брызгаться на зеркало, на других детей. Так же прием пищи невозможен без помощи взрослого, дети практически не удерживают столовый прибор, не могут положить пищу на ложку, жидкая пища расплескивается, не попадают столовым прибором в рот, не пользуются салфеткой. Некоторые дети вообще не едят самостоятельно, взрослому необходимо кормить таких детей. При одевании и раздевании не придерживаются определенного порядка, не могут самостоятельно застегнуть/расстегнуть пуговицы, застежки на ботинках, вещи складывают на стул не аккуратно.

Полученные данные (рис. 1) свидетельствуют о том, что у 75% детей данной группы высокий уровень развития навыков самообслуживания, то есть все навыки прочно сформированы. Ребята самостоятельно моют руки, соблюдая последовательность действий, одеваются и раздеваются так же самостоятельно, при необходимости сами обращаются за помощью к педагогу. Все дети с высоким уровнем развития навыков самообслуживания регулярно посещают дошкольное учреждение, так же находятся в социально благополучных полных семьях.

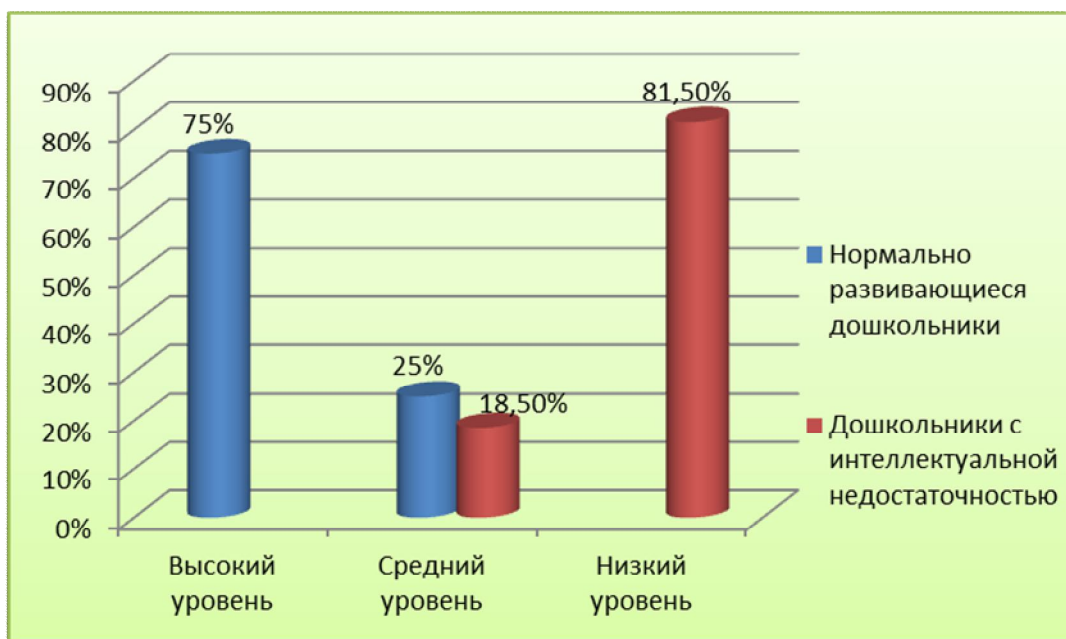


Рисунок 1 Уровни сформированности навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием и с интеллектуальной недостаточностью

У 25% детей группы развитие навыков самообслуживания находится на среднем уровне. То есть не все навыки сформированы и требуют закрепления. Например, когда дети моют руки, им необходимо помочь открыть кран, либо педагог напоминает ребятам, что необходимо закатать рукава, если дети этого не сделали. Во время одевания могут не соблюдать последовательность одевания, педагогу необходимо помогать детям, либо, проговаривая, что нужно одевать, либо давая предмет одежды детям в руки.

Нормально развивающихся детей с низким уровнем развития навыков самообслуживания выявлено не было.

Исходя из полученных данных, которые говорят о низком уровне сформированности навыков самообслуживания у детей с интеллектуальной недостаточностью, мы разработали комплекс мероприятий, направленный на формирование определенных умений и навыков самообслуживания у детей.

Целью комплекса мероприятий является формирование навыков самообслуживания на основе специально организованных занятий, упражнений игровых и проблемных ситуаций.

В ДОУ данные направления работы представлены, но чаще всего используются лишь практические методы обучения: показ взрослого, совместная с педагогом отработка навыка. Так же сетка занятий дефектолога и воспитателя не предусматривает специально организованные занятия по формированию навыков самообслуживания. Мы же использовали целенаправленную и комплексную работу, которая включает разнообразные методы и приемы обучения. Это специально организованные занятия, игры и упражнения. Так же постоянное сопровождение детей в режимных моментах, отработка последовательности действий при выполнении определенного навыка. Закрепление навыков в игре и в чтении художественной литературы с рассматриванием иллюстраций. Моделирование проблемных ситуаций с помощью игрушек с поиском способа выхода из ситуации, работа со схемами, дидактические игры, осуществление помощи в режимных моментах (показ образца, совместное выполнение необходимых действий).

Таким образом, представленная модель формирования навыков самообслуживания у детей с интеллектуальной недостаточностью, может быть использована в ДОУ. На данном этапе мы проводим формирующий эксперимент по использованию этой модели, что позволит в дальнейшем описать успешность применения модели.

## Литература

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Организация и содержание коррекционно-воспитательной работы в специализированном дошкольном учреждении для детей с нарушением интеллекта (умственно отсталых). – М.: Логос, 2000. – 96 с.
2. Лямина Г.М. Воспитание детей раннего возраста: 2-е изд., переработанное и дополненное. – Москва: Просвещение, 1976. - 239 с.
3. Мирская Н. Б. Гигиеническое обучение и воспитание учащихся общеобразовательных учреждений// Гигиена и санитария. - 2009. - № 3. - с. 78-82
4. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – Москва: Просвещение, 1994. – 96с.
5. Урунтаева Г. А, Афонькина Ю.А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию. – Москва: Просвещение, 1997. - 215с.

# ВОЗМОЖНОСТИ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ

И.Н. Белова

ФГБОУ ВО МО «Череповецкий государственный университет», [Irichabelova@mail.ru](mailto:Irichabelova@mail.ru)

Нарушения речи – термин для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде. Нарушения речи полностью или частично препятствуют речевому общению и ограничивают возможности социальной адаптации человека в обществе. Как правило, они связаны с отклонениями в психофизиологическом механизме речи, не соответствуют возрастной норме, самостоятельно не преодолеваются и могут оказывать отрицательное влияние на психическое развитие ребенка. Любое нарушение речи в той или иной степени может отразиться на деятельности и поведении ребенка в целом. Поэтому так важно заботиться о своевременном развитии речи детей, уделять внимание ее чистоте и правильности [1, с. 16].

У детей с нарушениями речи наблюдается отставание по всем видам психической деятельности, отмечаются нарушения в эмоционально-волевой сфере и коммуникативном поведении. Имеются недостатки в развитии познавательной сферы. Важно как можно раньше предупредить некоторые возможные трудности в развитии ребёнка в дошкольном возрасте, создать предпосылки для успешного обучения в школе.

Своевременно начатая профилактика речевых нарушений, которая осуществляется с помощью кружковой работы, включает в себя совершенствование разных сторон и качеств речи. Она позволяет параллельно развивать другие психические функции, такие как модально-специфическое внимание и память, словесно-логическое мышление, формировать внутреннюю позицию школьника, элементы учебной деятельности.

С целью профилактики речевых нарушений и подготовки детей к обучению в школе нами предложена программа кружковой работы по развитию речи «Речевичок». Эта программа представляет собой систему комплексных занятий на основе «Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой [2, с. 44], «Программы коррекционно-развивающей работы для детей с ОНР» Н.В. Нищевой [3, с. 12], диагностика: «Альбом для обследования речевого развития детей 3–7 лет (экспресс-диагностика) Тверская О.Н, Кряжевских Е.Г.

Для оценки динамики логопедической работы предполагается обследовать ребенка в начале и в конце года. Использование предлагаемых материалов (таблица 1) позволяет решить следующие вопросы:

- сделать вывод о степени сформированности всех сторон речи в количественном и качественном отношении (учет допущенных ошибок, сам процесс выполнения заданий и другие характеристики);
- выявить потенциальные возможности ребенка;
- спланировать коррекционно-развивающую работу в соответствии с реальными потребностями ребенка; - осуществить индивидуальный подход;
- при составлении результатов, полученных в разные периоды, выявить динамику.

Таблица 1

Диагностическая программа

Параметры обследования	Ответы ребенка	
	Начало года	Конец года
	I. Коммуникативно-речевые умения	
1. Контактность, активность, общее звучание речи (темп, интонационная выразитель-		

<i>Параметры обследования</i>	Ответы ребенка	
ность, внятность), общая осведомленность		
2. Игровая ситуация		
3. Диалог по картинке		
Общая оценка:		
	II. Лексическое развитие	
1. Словарь предметов А. Повседневная лексика		
Б. Редкоупотребляемая лексика		
Оценка		
2. Глагольный словарь		
Оценка		
Словарь наречий		
Оценка		
3. Уровень обобщений		
Оценка		
	III. Уровень сформированности грамматического строя языка.	
1. Проверка общего уровня языковой компетенции		
Оценка		
2. Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах		
Оценка		
3. Усвоение предложноподлежащих форм существительных		
Оценка		
4. Согласование существительных в роде, числе и падеже		
Оценка		
	IV. Обследование строения и моторики артикуляционного аппарата	
Оценка		
	V. Изучение звукопроизводительной стороны речи	
Оценка		
	VI. Сформированность фонематического слуха	
1. Отраженное воспроизведение слоговых рядов (пар)		
Оценка		
2. Отраженное воспроизведение рядов или пар слов		
Оценка		

Параметры обследования	Ответы ребенка	
	VII. Сформированность слоговой структуры	
1. Воспроизведение слов		
Оценка		
2. Воспроизведение фраз		
Оценка		
	VIII. Навыки фонематического анализа	
Исследование связной речи		
Оценка		

Педагогическая целесообразность кружковой работы по развитию речи состоит в создании благоприятных условий, обеспечивающих, полноценное овладение фонетическим строем русского языка, интенсивное развитие фонематического восприятия, лексико-грамматических категорий языка, развитие связной речи, формирование словарного запаса. Это обуславливает формирование коммуникативных способностей, способствует речевому и общему психическому развитию ребенка дошкольного возраста как с речевой патологией так и без нее, для дальнейшего успешного овладения чтением и письмом при обучении в массовой школе, а также его социализации.

Программа кружковой работы по развитию речи «Речевичок» реализуется на базе МДОУ «Детский сад № 83»г. Череповца.

Целью кружковой работы по развитию речи является развитие речевой коммуникации; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

В связи с этим задачами кружковой работы по развитию речи являются:

1. Развитие психологической базы речи (внимания, восприятия, памяти, мыслительных операций).
2. Подготовка органов артикуляции к овладению навыками звукопроизношения: развитие дыхания, артикуляционной моторики, голоса, развитие произносительной стороны речи (формировать звуки раннего онтогенеза).
3. Формирование словарного запаса (Накапливать пассивный и активный словарный запас по лексическим темам, доступным возрасту ребенка)
4. Формирование лексико-грамматических средств языка (практическое усвоение грамматических конструкций)
5. Формирование слоговой структуры слова
6. Формирование фонематических процессов.
7. Поэтапное формирование связной речи, (в раннем возрасте предпосылкой является формирование фразовой речи)
8. Развитие общей моторики, мелкой моторики.
9. Развитие коммуникативных навыков, элементов учебной деятельности.

Предлагаемая программа по содержательной, тематической направленности является социально-педагогической; по функциональному предназначению – учебно-познавательной, по форме организации – индивидуально-подгрупповой.

Программа разделена на 4 раздела: работа по развитию речи у детей раннего возраста 1-3 года; 3-4 лет, 4-5 лет, 5-8 лет.

График работы кружка – 2 раз неделю по подгруппам (5-7 человек)

Каждый из разделов включает в себя работу по подготовке органов артикуляции к овладению навыками звукопроизношения; работу по формированию словарного запаса, лексико-грамматических средств языка, слоговой структуры слова; фонематических процессов. Изучение каждого из них рассчитано на 1 учебный год. Занятия проводятся 2 раза в неделю

Основная форма работы – подгрупповая. Для подгрупповых занятий объединяются дети одной возрастной группы, имеющие схожие по характеру степени выраженности рече-

вые нарушения.

В работе используются следующие методы: практические (упражнения и дидактические игры); наглядные (карточки, рисунки, игрушки, различные атрибуты); словесные (беседа, рассказ, пояснение, объяснение, вопросы).

Основные дидактические принципы реализации программного содержания – принцип постепенного усложнения заданий, речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития», принцип наглядности, патогенетический принцип – и др.

Таким образом, использование кружковой работы «Речевичок» позволяет осуществить своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве, провести профилактику трудностей обучения в школе, сформировать у детей ряд необходимых умений и навыков.

## Литература

1. Филичева, Т.Б., Орлова, О.С., Туманова, Т.В. Основы дошкольной логопедии [Текст] / Т.Б.Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова – М.: Эксмо, 2015 – 320 с.
2. Филичева, Т.Б., Туманова, Т.В., Чиркина, Г.Б. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей [Текст] / Т.Б.Филичева, Т.В. Туманова, Г.Б.Чиркина – М.: Просвещение, 2010 – 101 с.
3. Нищева, Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) [Текст] / Н.В. Нищева – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007 – 352 с.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.В. Богданова**

заведующий отделением реабилитации

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»,  
г. Луганск, [Bogdanova-elena-70@rambler.ru](mailto:Bogdanova-elena-70@rambler.ru)

Проблема инклюзивного образования тесно связана с новой парадигмой образования, в основе которой лежит переход к новым образовательным технологиям. Инклюзивное образование рассматривается многими международными организациями как приоритетное направление развития национальных систем высшего образования, потому что реализация права граждан на получение качественного образования и социальную интеграцию является важным фактором устойчивого развития общества.

Образовательная среда вуза является важным фактором реабилитации студентов, которые имеют ограниченные возможности здоровья. Среди важнейших факторов, что способствуют интеграции недееспособных людей в общество, следует назвать получение профессионального образования, в частности в высших учебных заведениях (ВУЗ). В идеале студенческая среда – это тот фактор, который оказывает влияние на раскрепощение студента, который имеет определенные проблемы с физическим здоровьем, изменяет его сознание, дает возможность чувствовать себя полноценным человеком, способствует успешной социализации не только в студенческой группе, но и в университетской среде в целом [8, с. 37 – 43].

Проблемой инклюзивного образования занимались Н.Малофеев, Н.Шматко. Среди украинских ученых можно назвать М. Роганову и А.Бытовую. Актуальным проблемам адаптации молодежи к новым условиям жизнедеятельности и взаимоотношений в социальной группе посвящены труды отечественных (В. Кикоть, В. Петровский, Л. Выготский, О. Симоненко, Т. Среда, О. Гончаров, М. Лисина, А. Фурман) и зарубежных (Э. Эрикссон, Дж. Клаун-



зен, З. Фрейд и др.) ученых. Проблемы интеграции детей и молодежи с особыми потребностями наблюдаются в исследованиях Л. Калмыковой, Л. Середюк, В. Лехан, А. Ипатов, В. Шиян и др.

Цель статьи - рассмотреть основные принципы инклюзивного образования и выделить ценности, которые она приносит в современное общество; определить основные трудности адаптации студентов с особыми потребностями во время интегрированной учебы.

Сама система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее главные направления работы - это создание без барьерной среды в учебе и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Это техническая оснастка образовательных заведений, разработка специальных учебных курсов для педагогов и учеников, которые направлены на развитие их взаимодействия с людьми с особыми потребностями. В таких заведениях ведется работа над специальными программами, которые направлены на то, чтобы облегчить процесс адаптации учеников с ограниченными возможностями в общеобразовательных заведениях.

Ниже приведены основные принципы, присущие инклюзивному образованию:

- ценность человека не зависит от ее способностей;
- каждый человек может мыслить и переживать определенные чувства;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- настоящее образование может осуществляться только в контексте реальных отношений;
- всем людям необходима поддержка и дружба одноклассников;
- для всех тех, кто учится, достижение прогресса есть то, что они могут сделать, чем то, что им не по силам;
- разнообразие украшает все стороны жизни человека [2, с. 217–226].

В основу инклюзивного образования положена позиция, согласно которой не ученики созданы для учебных заведений, а именно учебные заведения созданы для учеников, то есть учебные заведения должны учитывать потребности учеников, а не ученики должны подходить под те или другие критерии, которые установили учебные заведения. Особенность инклюзивного образования заключается в ее динамической, потому что наблюдается постоянная адаптация условий учебы к индивидуальным особенностям каждого ученика.

Залогом успешной реализации модели инклюзивного образования является эффективное сотрудничество преподавателей, соответствующих специалистов, родителей и учеников. Все специалисты из проблем развития детей являются важными помощниками и партнерами преподавателей.

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко – это единственное инклюзивное высшее учебное заведение Луганска, в котором на 55 специальностях обучаются студенты с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата (колясочники и другие) и другими видами инвалидности, как на дневной форме обучения, так и на заочной.

Интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования признается сегодня закономерной и неизбежной тенденцией и одной из стратегических задач развития системы образования.

Идея инклюзии и инклюзивного образования как ключевого принципа развития школ и образовательных систем в целом прорабатывается очень активно, во многом благодаря поддержке ООН, в частности проекту ЮНЕСКО «Образование для всех», который стартовал в 2000 году. Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко принимает активное участие в реализации идей инклюзивного образования [1, с. 244].

ЛНУ имени Тараса Шевченко участвовал в пилотном проекте по внедрению инклюзивного образования в Украине. В рамках этого проекта был создан отдел по вопросам реабилитации студентов с особыми образовательными потребностями, в котором и сегодня проходят восстановление студенты с инвалидностью с использованием самого современного оборудования. Непосредственно это и физиотерапевтическое оборудование (аппарат для

электролечения, магнитотерапии, ударно-волновой терапии, лазеротерапия и т.д.) и оборудование для студентов с нарушением зрения – увеличители TOPAZ, сканирующие машины SARA, Брайлевские принтеры, портативные дисплеи Брайля и т.п., для студентов с нарушением двигательной функции – вертикализаторы, реабилитационная дорожка, MOTOMed и др., а также различная диагностическая аппаратура. В реабилитационном отделении Луганского ВУЗа работают выпускники университета, имеющие инвалидность.

Инклюзия – это стратегия развития современного образования и перехода к инклюзивному обществу, что обуславливает необходимость подготовки специалистов с инклюзивной культурой и со сформированной инклюзивной компетентностью.

Отел реабилитационного обучения в ЛНУ имени Тараса Шевченко работает над программой внедрения в инклюзивную образовательную среду, которая даст возможность студентам с нарушением слуха и зрения получать более качественные образовательные услуги и подготовит квалифицированных специалистов.

В условиях военного положения в Республике актуальность проекта обусловлена растущим количеством студентов с инвалидностью, их адаптацией в современное общество.

Задачей данного проекта является расширение коммуникативных навыков, путем введения в учебные программы дисциплины по обучению жестовой речи (сурдоперевод), что существенно улучшит коммуникативные навыки студентов, которые непосредственно общаются со слабослышащими студентами.

В штат отдела реабилитации трудоустроен специалист по жестовому языку, который проводит факультативные занятия со студентами колледжа и университета. Также отел реабилитационного обучения в ЛНУ имени Тараса Шевченко, помимо оказания помощи студентам с особыми образовательными потребностями, после выпуска помогает трудоустройству выпускникам с инвалидностью.

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко ведет активное сотрудничество с городским обществом слепых. Для обучения студентов с особыми образовательными потребностями также создана доступная среда, как архитектурная так и образовательная, что существенно повышает рейтинг ВУЗа среди других высших учебных заведений Республики.

Для того, чтобы добиться успеха и удовлетворить разнообразные потребности студентов, predeterminedенные их способностями, уровнем развития, интересами и другими отличиями, педагогам необходимо изменять методы учебы, учебную среду, материалы и тому подобное. Эти изменения или приспособления к потребностям учеников происходят через адаптации или модификации, где адаптация – это лишь изменение характера учебы, а модификация – это изменение содержания учебного задания.

Следовательно, инклюзивное образование рассматривает не только процесс интеграции студентов с ограниченными возможностями в высшее учебное заведение, но и разработку специальных учебных планов для таких учеников. То есть она требует индивидуального подхода к каждому студенту. Ведь каждый студент должен чувствовать, что он – индивид, но и в то же время является частью большого общества. Поэтому именно инклюзивное образование предоставляет возможность удовлетворить все потребности студентов, которые раньше были отделены от других людей [6, с. 426].

Относительно проблемы адаптации студентов с инвалидностью к условиям учебы в ВУЗе следует отметить, что изучение субъективных и объективных факторов процесса адаптации студентов с особенными потребностями определяет пути, методы и средства обеспечения им равных возможностей в реализации их потенциала, прав и свобод, что в конечном счете предоставит возможность этой категории людей активно участвовать во всех сферах жизни общества.

Высшее образование является ведущим фактором повышения социального статуса, достижения духовной, материальной независимости и социализации молодежи с ограниченными функциональными возможностями и отображает состояние развития демократических процессов и гуманизации общества.

Адаптация студентов с ограниченными возможностями в условиях интегрированной учебы касается влияния как субъективных, так и объективных факторов. Помощь в адаптации студента с инвалидностью к условиям учебы и предоставления ему поддержки могут происходить лишь путем организации сопровождения их учебы и соблюдения основных принципов гуманистической педагогики и психологии.

### Литература

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол. – пед. ун-т; Ред.кол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
2. Калмикова Л. В. Теоретический анализ проблемы интеграции детей и молодежи с особыми потребностями в образовательных заведениях // Актуальные проблемы учебы и воспитания людей с особыми потребностями: сб. науч. пр. – № 3 (5). – К.: Университет «Украина», 2007. – С. 217-226.
3. Каткова Т. И. Социально-профессиональная адаптация студентов высших учебных заведений экономического профиля. – Запорожье: Премьер, 2004. – 136 с.
4. Кондратова Н. О. Проблемы адаптации студентов ВУЗа: содержание, формы, психологическая специфика // Психология: сб. науч. пр. – Вып. 2. – К. : НПУ. – 1999. – С. 189-196.
5. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие для вузов / отв. редактор С. И. Самыгин. – Ростов н-Д.: Феникс, 1998. – С. 283–287.
6. Роганова М. В. Воспитание духовной культуры у студентов высших учебных заведений в интегрированных группах учебы: теория и практика: [Монография]. – Краматорск, 2010. – 426с.
7. Роганова М. В., Хорошайло О. С. Воспитание духовно-моральных ценностей как составляющая социокультурной и духовной реабилитации студентов в условиях Центра духовно-интеллектуального развития и реабилитации: [научно-метод. пособие]. – Краматорск, 2010. – 186 с.
8. Середюк Л. И. Психологическая защита и адаптация студентов с инвалидностью в ВУЗе // Актуальные проблемы учебы и воспитания людей с особыми потребностями: сб. науч. пр. – № 3 (5). – К.: Университет «Украина», 2007. – С. 37-43.

## ОСНОВНЫЕ ИДЕИ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.К. Бойкова**

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»

[vgpgk@comch.ru](mailto:vgpgk@comch.ru)

Динамизм развития Российского общества, экономики и производства в условиях процессов демократизации, гуманизации и нарастающей интеграции многих сфер человеческой деятельности, требования рынка труда к профессионализму и мобильности кадров, являются основой для формирования системы непрерывного профессионального образования, системы нового качества, обеспечивающей реализацию способностей, запросов и возможностей личности на протяжении всей жизни. Достижение подобного качественного уровня требует модернизации системы на основе разработки новых концептуальных подходов к созданию и обоснованию гибких, открытых, многоуровневых систем непрерывного профессионального образования, адекватно отражающих структурные изменения в экономике и социальной политике государства, запросы различных социальных групп, в частности лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим возрастает значимость и необходимость поиска новых комплексных

подходов и организационных форм в области профессиональной подготовки граждан с ограниченными возможностями здоровья, новой системы сопровождения профессионального развития лиц данной категории на всех этапах их жизненного становления.

Таким образом, актуальность разработки концепций профессиональной подготовки граждан с ограниченными возможностями здоровья по востребованным на рынке труда профессиям в системе непрерывного образования обусловлена социальным заказом на образование со стороны основных групп участников образовательного процесса и общественности, самой системы непрерывного образования и современного рынка труда.

Целью профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья по востребованным на рынке труда профессиям является создание условий для реализации непрерывного образования в соответствии с индивидуальными особенностями, потребностями и склонностями и формирования у данной категории способностей адаптироваться в меняющихся социальных условиях.

Достижение поставленной цели предполагается путем решения следующих взаимосвязанных задач:

- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными особенностями, склонностями и потребностями;
- сориентировать учащихся в широком круге проблем, связанных с той или иной сферой деятельности;
- сформировать у обучающихся общие и профессиональные компетенции, которые они смогут реализовать в дальнейшей трудовой деятельности;
- выработать у учащихся навыки самостоятельной познавательной деятельности, подготовить их к решению задач различного уровня сложности;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием [2].

В качестве основных идей концепции профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья по востребованным на рынке труда профессиям в системе непрерывного образования, которые отражают современные тенденции государственной социальной политики, развития образования в целом и профессионального образования, в частности, с учетом специфики контингента обучающихся – людей с ограниченными возможностями, инвалидов, в исследованиях ученых выделены следующие.

Идея достоинства и самореализации личности, обеспечивающая реализацию интересов и потребностей людей с ограниченными возможностями здоровья, которая пришла на смену идеи их социальной полезности для общества, являвшейся до недавнего времени ведущей в системе образования и воспитания лиц с ОВЗ.

Идея обеспечения профессиональной самореализации лиц с ограниченными возможностями за счет доступности, непрерывности, многоуровневости и вариативности их профессиональной подготовки.

Идеи интегрированности и междисциплинарности как методологические основания интеграции образовательной и реабилитационной составляющих профессиональной подготовки детей с ограниченными возможностями, создания реабилитационно-образовательного пространства на различных уровнях, реабилитационно-образовательных технологий, взаимосвязи и преемственности образовательных и реабилитационных учреждений различных уровней и типов, обеспечивающих наиболее полную интеграцию лиц с ОВЗ в общество и трудовую жизнь.

Идея демократизации, как ведущий вектор развития системы образования, в том числе системы профессиональной подготовки людей с ОВЗ, с позиции гармонизации отношений между обществом, государством и личностью, между руководителями и педагогами, между педагогами и обучаемыми, между самими обучаемыми.

Идея непрерывности, как основа для построения системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающая реализацию способностей, запросов и

возможностей личности на протяжении всей жизни, повышение уровня образования и квалификации, переподготовку и переквалификацию в связи с изменением состояния здоровья и адекватно отражающая структурные изменения в экономике и социальной политике государства, запросы социальной группы инвалидов.

Идея гуманизации, как один из фундаментальных современных подходов к образованию, ведущая идея в концепции профессиональной подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья по востребованным на рынке труда профессиям в системе непрерывного образования, предполагающая создание условий для овладения каждым ребенком с ОВЗ истинно человеческой, в том числе профессиональной, деятельностью для вовлечения в труд и в социум в соответствии с его интересами способностями и возможностями. При этом профессиональное образование выступает в качестве инструмента самореализации, самовыражения и самоутверждения личности инвалида и в качестве средства его устойчивости, социальной защиты и адаптации в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он может распоряжаться на рынке труда.

Идея социализации личности человека с ограниченными возможностями в процессе профессионального образования как фактора развития, образования, ориентации в новых социально-экономических условиях, становления человека как субъекта деятельности.

Идея профессионализации, как основа обеспечения развития системы «личность – реабилитация – образование – профессия – производство – культура – общество».

Идея многоуровневости, обеспечивающая поступательное развитие личности, реализующая потенциальные возможности получения каждым человеком современного необходимого образования, обеспечивающая продуктивность профессиональной деятельности, рациональность трудоустройства, оптимальность профессионального статуса и профессионального маршрута, профессионального самоопределения, самореализации, самоутверждения личности молодого человека в условиях рыночной экономики.

Ведущими специфическими категориями системы профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями здоровья по востребованным на рынке труда профессиям в системе непрерывного образования являются:

- система непрерывного образования;
- система профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями здоровья;
- специальная (реабилитационная) составляющая системы непрерывного профессионального образования лиц с ОВЗ;
- реабилитационно-образовательное пространство;
- реабилитационно-образовательная среда;
- реабилитационно-образовательные учреждения;
- реабилитационно-образовательные технологии;
- профессиональная реабилитация;
- психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение.

Ведущими закономерностями, на которых базируется концепция профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями здоровья по востребованным на рынке труда профессиям в системе непрерывного образования являются следующие:

- взаимосвязь наук, лежащих в основе профессиональной подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: педагогика (общая, специальная, профессиональная), реабилитология, психология, философия, социология, экономика, медицина, акмеология, технология и т.д.;
- объективная взаимообусловленность системы профессионального образования лиц с ОВЗ и социальной политики государства, потребностей данной социальной группы в профессиональном образовании;
- объективная взаимообусловленность системы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями и потребностей развития личности человека с ограниченными возможностями здоровья, взаимообусловленность профессионализации и социализации,

как двуединого процесса становления личности профессионала, интеграции человека с ОВЗ в общество и труд;

- взаимодействие и взаимообусловленность педагогического и реабилитационного процессов, профессионального образования и профессиональной реабилитации;

- взаимосвязь и взаимообусловленность педагогической, психологической, социальной и медицинской реабилитации;

- взаимообусловленность результатов профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья их психофизиологическими возможностями, условиями образования и его психологопедагогического медико-социального сопровождения [1].

Выявленные закономерности явились основой для формулирования системы принципов, которые могут стать методологической базой разрабатываемой концепции профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья по востребованным на рынке труда профессиям в системе непрерывного образования.

Принцип равных возможностей гарантирует каждому молодому человеку с ограниченными возможностями получение профессионального образования, соответствующего состоянию его здоровья, независимо от национальности, места проживания, социального происхождения, имущественного статуса.

Принцип доступности профессионального образования для лиц с ОВЗ тесно связан с предыдущим и требует построения системы профессионального образования, доступной для обучающихся с ОВЗ различных категорий, имеющих возможность обучаться и трудиться.

Принцип многообразия организационных форм, программ профессиональной подготовки, содержания, форм, методов профессионального обучения, предполагает многоукладность учреждений, реализующих программы профессионального образования для людей с ограниченными возможностями, альтернативность, вариативность, разнообразие, дифференциацию и индивидуализацию профессионального образования инвалидов.

Принцип открытости системы профессионального образования инвалидов требует преодоления замкнутости, корпоративности, ведомственности реабилитационно-образовательных учреждений.

Принцип целостности реабилитационно-образовательного пространства предполагает объединение в нем учреждений профессионального образования различного типа, уровня, ведомственной подчиненности, коррекционных учреждений общего образования и реабилитационных учреждений, осуществляющих профессиональную подготовку лиц с ограниченными возможностями.

Принцип регионализации профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями определяет переход от ведомственной ориентации реабилитационно-образовательного учреждения к региональной, от узко специализированного профиля подготовки к широкому спектру специальностей и уровней подготовки, необходимых региону для удовлетворения потребности инвалидов в профессиональной подготовке.

Суть принципа общественно-государственного управления профессионального образования граждан с ограниченными возможностями в реализации демократических механизмов управления на всех уровнях системы профессионального образования, в гласности и включении общественности в управление системой в целом и реабилитационно-образовательными учреждениями в частности.

Принцип многоуровневости системы непрерывного профессионального образования обучающихся с ограниченными возможностями означает наличие многих уровней и ступеней в системе непрерывного профессионального образования для данной категории граждан.

Принцип преемственности непрерывного профессионального образования детей с ограниченными возможностями требует взаимной согласованности, «стыковки» этапов, уровней профессионального образования и реабилитации в их последовательности и непрерывности: допрофессионального, профессионального, дополнительного образования; ускоренного, начального, среднего, высшего профессионального образования; профессиональной ориентации, профессионального образования, трудоустройства, производственной адапта-

ции; социальной адаптации в ближнем окружении с постепенным его расширением до полной интеграции в общество.

Принцип интеграции образовательных структур профессионального образования граждан с ограниченными возможностями предполагает интеграцию подсистем образования в отношении их организационных структур, превращая реабилитационно-образовательные учреждения в многопрофильные, многоуровневые, многоступенчатые.

Принцип гибкости организационных форм профессионального образования лиц с ограниченными возможностями обеспечивает максимально разнообразие форм профессионального обучения, что чрезвычайно важно для свободного вхождения человека с ограниченными возможностями в образовательное пространство и продвижения по нему.

Принцип опережающего уровня профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья требует содействия в повышении уровня общего и профессионального образования, повышения у них мотивации к обучению, стремления к образованию, потребности к знаниям.

Принцип комплексности является ведущим принципом построения и образовательных и реабилитационных процессов, моделей. Он состоит в комплексном, многоплановом воздействии на индивида в процессах профессионального образования и профессиональной реабилитации.

Принцип базового образования имеет особый смысл для лиц с ограниченными возможностями здоровья, предполагая получение обучающимися основы для продолжения образования, обеспечение формирования базовых квалификаций, развития знаний, умений, навыков и отношений, необходимых в любой профессиональной деятельности, важных для переобучения и переквалификации, связанных с изменениями в состоянии здоровья.

Принцип гуманитаризации в широком смысле слова означает формирование у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья собственно человеческой формы отношения к окружающему миру и самому себе, своей собственной деятельности в нем, к миру производства, к своей профессиональной деятельности в нем.

Принцип деятельностной направленности профессионального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предполагает реализацию основной цели профессионального образования, которая в настоящее время рассматривается как формирование способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческому профессиональному труду, что составит деятельностную основу социальной и профессиональной адаптации детей с ограниченными возможностями.

Принцип саморазвития личности в процессе реабилитационно-образовательного процесса предполагает такое его (процесса) построение, чтобы у обучающихся формировались не только конкретные профессиональные знания и умения, но и развивались определенные качества личности, которые позволяют им в дальнейшем достаточно быстро освоить любое новое содержание деятельности, в случае необходимости освоить новую профессию (что очень важно именно для инвалидов при утяжелении инвалидности, при невозможности продолжать работу по своей основной профессии), т.е. профессиональное образование должно заложить основу для дальнейшего саморазвития личности.

Принцип самоорганизации реабилитационно-образовательной деятельности определяет большую автономность учреждений и повышение активности обучающихся ограниченными возможностями, субъективизация их роли в реабилитационно-образовательном процессе, смещение акцента на самостоятельную деятельность.

Принцип сотрудничества, кроме традиционного взаимопонимания, доверительности и взаимной требовательности педагогов, других специалистов и обучающихся, предполагает их новые деловые контакты, совместную постановку образовательных и реабилитационных целей и задач, совместный анализ процесса их решения и достигнутых результатов.

Принцип соответствия содержания и форм сопровождения целевым установкам, условиям и специфике реабилитационно-образовательного процесса выступает в качестве практического активно воздействующего фактора достижения цели и профессионального

образования и реабилитации.

Принцип опоры на собственную целенаправленную активность учащихся с ограниченными возможностями в реабилитационно-образовательном процессе, как специфическое проявление принципа самодеятельности и активности объекта в учебном процессе. Данный принцип проявляется в преодолении установки на пассивную адаптацию к условиям жизни, в активном участии в преобразовании себя и действительности, в самостоятельности и инициативности, направленных и во вне и на раскрытие личного творческого потенциала.

Принцип учета индивидуальных характеристик реабилитационного потенциала обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Основной характеристикой является имеющееся ограничение способности к обучению, а также уровень социально-бытовой адаптированности и социально-средовой ориентировки, что напрямую определяет потребности инвалида в соответствующей инфраструктуре образовательного учреждения.

Принцип направленности реабилитационно-образовательного процесса на наиболее полную социальную интеграцию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Принцип формирования профессиональной мотивации в процессе профессионального обучения. Профессиональное обучение обучающихся данной категории должно включать формирование дополнительных мотивов к труду, развитие социальной и личной мобильности, формирование у обучающихся способности к самоанализу, принятию обоснованных решений по выбору и перемене профессии [3].

Таким образом, представленные идеи, ведущие категории, закономерности, принципы, базируясь на интеграции многих наук, обосновывающих профессиональное образование граждан с ограниченными возможностями как педагогическую и реабилитационную парадигму, составляют концептуальные основания для моделирования систем профессиональной подготовки граждан с ограниченными возможностями здоровья по востребованным на рынке труда профессиям в системе непрерывного образования.

## Литература

1. Батанова Н.Л. Занятость инвалидов: проблемы и пути их решения / Н.Л. Батанова // Реабилитация инвалидов трудоспособного возраста: Сборник материалов областной научно-практической конференции. - Череповец, 2004. - С. 84-90.

2. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. - М.: Эгвес, 2000. - 272 с.

3. Новиков А.М., Новиков Д.А. Структура системной теории развития профессионального образования [Электронный ресурс] / Сайт академика А.М. Новикова [http://www.anovikov.ru/artikle/str\\_sys.htm](http://www.anovikov.ru/artikle/str_sys.htm) (дата обращения 03.05.2017).

## ВНЕДРЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДНОГО ИЗ АКТУАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Ю.В. Брыкин**

к. п. н., профессор РАЕ, член-корреспондент МАНПО,  
доцент кафедры технологий и профессионального образования  
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва, [brikin@yandex.ru](mailto:brikin@yandex.ru)

**Д.Ю. Фролочкина**

ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна»», г. Дубна, [darya.frolochkina@mail.ru](mailto:darya.frolochkina@mail.ru)

**Аннотация:** в настоящей статье проводится анализ и оценка перспектив современного отечественного профессионального образования в контексте внедрения инклюзивного об-



разования в профессиональные образовательные организации.

**Ключевые слова:** профессиональное образование; инклюзивное образование; инвалид; лицо с ограниченными возможностями здоровья; интеграция.

**Abstract:** in this article the analysis and assessment of the prospects of the modern domestic vocational education in the context of implementation of inclusive education in professional educational organizations.

**Key words:** professional education; inclusive education; disabled person; person with disabilities; integration.

Современная российская система образования обращает пристальное внимание на профессиональное обучение людей, имеющих инвалидность и ограничение возможностей здоровья (ОВЗ). Это обусловлено целым комплексом факторов, весьма важным из которых является гуманизация образования и рост численности инвалидов, особенно из числа детей, и необходимость их интеграции в современном обществе. В то же время существует необходимость модернизировать и развивать образовательную систему, соответствующую общественным ожиданиям и требованиям, составляющую прочный фундамент нового качества жизни страны, учитывающую ментальность населения.

В настоящий момент перед российской системой образования стоит задача по обеспечению глобальной, планомерной и полномасштабной интеграции всех граждан в образовательный процесс, а также доступности качественного образования для любого лица, в том числе с ОВЗ и инвалида.

Профессиональное образование на сегодняшний день нуждается в глубоких всеохватывающих переменах, отражающих новую модель научной картины мира и переживаемую современным обществом глобальную социокультурную трансформацию к становлению постиндустриальной цивилизации.

Трансформация в обществе и в системе образования, в частности профессионального, находятся в тесной корреляции. Система профобразования должна адаптироваться к современным реалиям, объединяя новые информационные и коммуникационные технологии с целью повышения уровня профессиональной компетенции будущих специалистов в Российской Федерации.

Интегрированное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья в нашей стране имеет двухвековую историю. К концу XIX века получает распространение образование лиц с нарушениями зрения и слуха. В послереволюционной России члены социума рассматривались, прежде всего, как строители коммунизма или иными словами «светлого будущего». Человек с какими-либо отклонениями развития не вписывался в картину счастливой жизни и нередко исключался из общества. Но нельзя говорить, что этой проблеме совсем не уделялось внимания. Лев Семенович Выготский обосновал необходимость создания такой системы обучения, которая не замыкала бы человека с ОВЗ в узкий круг, не создавало бы для них замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту [6]. Но тем не менее, в СССР идея интегрированного обучения не нашла поддержки в системе профессионального образования. Длительное время она являлась предметом исследования в научно-исследовательских институтах дефектологии, в качестве эксперимента.

Инклюзивное образование является стратегическим направлением реализации прав каждого человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде в любой профессиональной образовательной организации.

Инклюзивное профессиональное образование открывает большие возможности для студентов-инвалидов по подготовке к профессиональной деятельности, улучшения их социальных навыков.

Внедрение идей инклюзии в профессиональные образовательные организации требует основательной работы по подготовке компетентных кадров. Необходима психолого-педагогическая коррекция профессионально значимых качеств умений и навыков педагога и

их совершенствование, а так же психопрофилактическая работа по снятию эмоционального напряжения.

Одной из важнейших проблем внедрения инклюзивного образования в профессиональные образовательные организации, мы считаем психологическую незрелость, неготовность большинства кадрового состава к обучению инвалидов, а также недостаточным пониманием возможностей таких людей, равноправно участвующих в жизни общества. Необходимо проводить обучение абсолютно всех сотрудников, включая обслуживающий персонал работе с данной категорией граждан.

Недостаточно приобрести оборудование, необходимы еще и квалифицированные специалисты.

Также по нашему мнению немаловажной является планомерная и систематическая работа по устранению «отношенческих», социальных барьеров между инвалидами и остальными обучающимися. Необходимо проводить классные часы, показывать фильмы о творчестве, научных и спортивных достижениях инвалидов и т.д.

Выделим несколько приоритетов в построении модели инклюзивного образования:

- принятие основных идей инклюзии абсолютно всеми участниками образовательного процесса;
- основополагающее развитие коммуникативных и практических компетенций у инвалидов и лиц с ОВЗ;
- предупреждение и преодоление искусственной изоляции семьи «особого» подростка.

Инклюзивный подход ставит вопрос таким образом, что затруднения в обучении, с которыми сталкиваются студенты с особыми образовательными потребностями в профессиональных образовательных организациях, в большей степени происходят из-за сложившейся и существующей организации учебного процесса, а также из-за недостаточно гибких, иногда даже устаревших методов и технологий обучения. При данном подходе необходимо не приспособливать студентов с ограниченными возможностями здоровья к существующим требованиям стандартов, а адаптировать образовательные организации и искать иные педагогические средства, методы, формы и подходы к обучению [7].

Внедрение инклюзивного образования в систему профессионального образования способствует интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум. Профессиональное обучение каждого гражданина страны является необходимым с целью развития профессиональных и личностных компетентностей, способствующих формированию в первую очередь конкурентоспособных, а также мобильных, грамотных специалистов, востребованных на современном рынке труда.

Нами выработан ряд общих рекомендаций по эффективному внедрению инклюзивного образования в профессиональные образовательные организации:

- создать комплексную, эффективную систему психолого-педагогического и медико-социального сопровождения студентов с целью социальной адаптации;
- обеспечить подготовку кадрового состава с соответствующим повышением квалификации для работы с инвалидами и лицами с ОВЗ;
- обеспечить предоставление услуг тьюторов, владеющих технологиями, методиками и приемами работы с лицами с ОВЗ, в случае поступления в образовательную организацию студентов с особыми образовательными потребностями на основании соответствующей рекомендации по заключению психолого-медико-педагогической комиссии или индивидуальной программе реабилитации инвалида;
- сформировать у всех обучающихся толерантные отношения к инвалидам и лицам с ОВЗ;
- разработать адаптированные образовательные программы, учитывая контингент обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ, а также адаптировать программы учебных дисциплин и модулей под особые образовательные потребности обучающихся;
- осуществлять помощь в трудоустройстве выпускников с инвалидностью и с ограни-

ченными возможностями здоровья.

## Литература

1. Конвенция о правах инвалидов, принятая резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года.
2. Конституция Российской Федерации, (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ).
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», редакция от 03.07.2016 (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017).
4. Приказ Минтруда России от 31.07.2015 № 528н (ред. от 27.01.2016) «Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм».
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 09.11.2015 № 1309. «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи».
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. /Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. Т. 5: Основы дефектологии. - 368 с.
7. Силантьева Т.А. Инклюзивное образование как способ изменения общества // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – С. 96.

## List of sources used

1. The Convention on the rights of persons with disabilities was adopted resolution 61/106 of the General Assembly on 13 December 2006.
2. The Constitution of the Russian Federation (adopted by popular vote 12.12.1993) (as amended, amended Laws of the Russian Federation on amendments to the Constitution of the Russian Federation from 30.12.2008 N 6-FKZ, from 30.12.2008 N 7-FCL from 05.02.2014 No. 2-FKZ, from 21.07.2014 No. 11-FCL).
3. Federal law of 29.12.2012 N 273-FZ "On education in Russian Federation", edited by 03.07.2016 (Rev. and EXT., joined. effective from 01.01.2017).
4. The order of the Ministry of labor of Russia from 31.07.2015 No. 528н (ed. by 27.01.2016) "On approval of the Procedure of development and implementation of individual program of rehabilitation or habilitation of the disabled person, the individual program of rehabilitation or habilitation of the disabled child, issued by the Federal state institutions of medico-social examination and their forms."
5. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation from 09.11.2015 No. 1309. "On approving the Procedure of ensuring accessibility conditions for disabled facilities and services in the field of education, as well as providing them with the necessary assistance."
6. Vygotsky L. S. works: in 6 T. /PS Vygotsky; ed. by T. A. Vlasova. – M. : Pedagogika, 1983. T. 5: Fundamentals of defectology. - 368 p
7. Silanteva T. A. Inclusive education as a way of changing society // Inclusive education: results, experiences and prospects: proceedings of III International scientific-practical conference / under the editorship of S. V. Alekhine. – Moscow: msupe, 2015. – S. 96

## РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИХ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

Е. Е. Буренина

ГАУ ДПО Смоленский областной институт развития образования»,  
[burenina.elena.68@mail.ru](mailto:burenina.elena.68@mail.ru)

На современном этапе развития российского образования актуальной является проблема реализации особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями здоровья при включении их в среду нормативно развивающихся сверстников. В соответствии с государственной политикой Российской Федерации в области образования в каждой школе должны создаваться условия для получения качественного образования обучающимися с разными стартовыми возможностями, поскольку именно школа является основным институтом социализации ребенка. Однако учителя массовых школ при организации образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в своей практической деятельности сталкиваются с рядом затруднений, часть из которых обусловлена недостатками развития двигательной сферы детей. Нарушения работы кинестетического анализатора, зрительно-моторной координации, речевой моторики, трудности выполнения и контроля сложных двигательных актов приводят к искаженному восприятию предметов и явлений окружающей действительности, что в свою очередь является причиной ограниченности представлений об окружающем мире, низкой познавательной активности, трудностей формирования и автоматизации базовых школьных навыков [7, с.72-73] и препятствует получению обучающимися с ОВЗ позитивного образовательного и социального опыта. Нарушения двигательной сферы накладывают значительный отпечаток на личностные особенности обучающихся и определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в процессе обучения и воспитания, поэтому создание условий для развития двигательной активности, моторной координации, выразительной моторики – один из путей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ.

Для поиска эффективных педагогических средств и методов коррекции двигательных нарушений учителю необходимо знать личностные особенности детей и специфику их взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. На начальных этапах обучения нужно провести первичное обследование. В этом педагогу должны оказать помощь специалисты службы сопровождения: педагог-психолог и (или) учитель-дефектолог.

Единой системы диагностики состояния двигательной сферы обучающихся, применяемой в российских образовательных организациях, нет. Наиболее распространенной остается диагностика, опирающаяся на наблюдение в сочетании с экспериментальными исследованиями отдельных психических функций и изучением темпа приобретения новых знаний и навыков [7, с.77].

И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова, Е.Н. Кутепова, В.В. Сатары, В.И. Николаенко в методических рекомендациях по организации обучения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях предложили схему диагностического изучения ребенка или подростка с двигательными нарушениями [7, с.78].

Выявленные затруднения должны стать основой для разработки рекомендаций педагогам по организации развития двигательной сферы обучающихся. Этот процесс осуществляется психолого-медико-педагогическим консилиумом (ПМПк) школы или творческой группой, созданной на основе решения ПМПк.

Поскольку, как писал Л.С. Выготский, обучение детей с нарушениями развития не должно принципиально отличаться от обучения здоровых, и, с педагогической точки зрения, не следует делать между ними существенных различий [1], целесообразно разрабатывать систему заданий для *всех* учащихся класса с учетом компенсаторных возможностей обу-

чающихся с ОВЗ.

Можно выделить следующие направления развития двигательной сферы:

- развитие двигательной активности
- развитие регуляции мышечного тонуса
- развитие моторной координации,
- развитие выразительной моторики.

Развитие *двигательной активности* как условия сохранения и укрепления здоровья обучающихся является актуальным междисциплинарным направлением педагогической деятельности в инклюзивной школе. Особое значение имеет организация уроков физической культуры с учетом индивидуальных способностей и возможностей учащихся. Применение различных форм организации учебной деятельности (урок-игра, урок-соревнование, урок-турнир) в сочетании с индивидуальными и групповыми методами работы способствуют реализации образовательных потребностей обучающихся с разными стартовыми возможностями. Проведение бинарных уроков, когда занятие проводится двумя педагогами (учителем физической культуры и сопровождающим ребенка с ОВЗ, учителем физической культуры и классным руководителем, учителем физической культуры и педагогом-психологом) является ресурсом создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды. В старших классах необходимо проведение занятий в дифференцированных группах обучающихся, созданных с учетом медицинских рекомендаций. В проведении занятий для специальных групп могут принимать участие студенты-волонтеры.

Неизбежно снижение двигательной активности происходит во время уроков по другим предметам, поэтому каждому учителю необходимо обращать внимание на смену видов деятельности, подбирать практические задания, предполагающие передвижение учащихся во время урока: «Повернитесь друг к другу и посоветуйтесь...», «Подойдите к таблицам (стендам) и найдите ответ на вопрос...», «Соберите вместе модель...». С учетом этого нужно продумать размещение наглядности на уроке. Не всегда стоит раздавать индивидуальные дидактические материалы к уроку заранее, можно предложить учащимся подойти и взять их с учительского стола, с последней парты и т. д.

Если необходимость длительное время сидеть малоподвижно вызывает у обучающегося с ОВЗ возбуждение, негативную эмоциональную реакцию (что часто наблюдается у детей с задержкой психического развития), можно переключить его внимание, попросив вымыть доску, сходить за мелом, отнести тетради в учительскую, раздать карточки одноклассникам и т. д.

Еще одно направление развития двигательной активности – это организация подвижных игр на переменах («Ниточка-иглолочка», «Море волнуется...», «Волк и ягнята», «Смена номеров», «Передай мяч», «Ручеек» и др.). Игры должны быть направлены на развитие точности движений, зрительно-моторной координации и не требовать больших физических усилий, высокой скорости передвижения. Если учащийся с ОВЗ не может в полном объеме выполнить задания игры, он может участвовать в ней вместе с сопровождающим, или ему можно предложить быть ведущим, помощником ведущего. Но лучше подбирать виды игр, которые будут доступны для всех детей. Как писал в своих трудах Л.С. Выготский, следует ориентироваться не на недостаток и болезнь [2, с. 62], а на те позитивные предпосылки, которые есть у обучающихся с ОВЗ: мотивация, воля, характер, настойчивость, стремление к самосовершенствованию и интеграции [6]. На начальных этапах желательно обсудить виды игровых заданий с дефектологом и (или) педагогом-психологом, чтобы они во время индивидуальных занятий объяснили ребенку с ОВЗ суть игры и смоделировали его поведение в той или иной ситуации, а если требуется какое-либо специфическое игровое действие, предварительно попробовали с ним его выполнить.

Поскольку проведение подвижных игр требует от педагога дополнительного внимания, соблюдения норм безопасной жизнедеятельности, его помощниками могут быть студенты-волонтеры или старшеклассники, прошедшие необходимый инструктаж. Участие ребенка с нарушениями двигательной сферы в игре в паре со старшим учеником повышает его уве-

ренность в себе, создает чувство защищенности и психологического комфорта. Активное вовлечение волонтерского движения в процесс обучения и воспитания детей с ОВЗ – это ресурс их эффективной школьной адаптации и дальнейшей социализации.

В области развития *общей моторики* необходимо уделить внимание регуляции мышечного тонуса и моторной координации, обеспечивающей точное воспроизведение структуры движений, фаз, направления и т. д. Целесообразно применять задания для развития крупной моторики (мышц ног, корпуса, плечевого пояса) и мелкой моторики (кистей рук, пальцев).

Упражнения, направленные на *регуляцию мышечного тонуса* предполагают сильное напряжение мышц с последующим их расслаблением. Их можно выполнять во время физкультминуток на уроках. Упражнение для учащихся 1-5 классов «Снеговик»: детям предлагается представить, что они - только что слепленные снеговики. Тело должно быть сильно напряжено, как замерзший снег. Потом снеговики начинают таять, превращаясь в лужицу. Сначала «тает» голова, затем плечи, руки, спина, ноги (тело постепенно расслабляется), учащиеся медленно садятся на стулья. Учащимся основной школы можно предложить упражнение «Марионетки». Обучающиеся представляют, что они куклы-марионетки, которых подвешивают за разные части тела. Та часть тела, за которую подвешена кукла, напряжена и не двигается. Все остальное расслаблено и болтается. Потом куклу берет кукловод и начинает дергать за веревочки в различном темпе. При выполнении упражнений можно использовать музыкальное сопровождение.

Развитие *крупной моторики* детей младшего школьного возраста направлено на укрепление всех групп крупных мышц и суставов организма, а также на формирование одновременных и реципрокных сенсомоторных взаимодействий, развитие ощущения границ своего тела и его положения в пространстве.

Учащимся можно предложить на перемене вариант игры Б. П. Никитина «Обезьянки»: ведущий (учитель или старшеклассник) делает какие-то движения: приседает, поднимает руки вверх, хлопает в ладоши - а дети должны повторить их вслед за ним. Темп движений можно то замедлять, то ускорять. Чтобы подключить также и тренировку внимания, можно ввести «запрещаемые движения» (какое-то движение повторять нельзя), либо «замену движений» (когда какое-то движение надо заменить на другое, например, когда ведущий подпрыгнет, то дети должны присесть).

В первых классах во время урока можно использовать прием «Письмо в воздухе»: одновременно (в одну сторону) руки в воздухе «прописывают» буквы, цифры, геометрические фигуры, а также целые слова. Этот же прием применяется при коррекции письма - при пропуске букв, их заменах, «зеркальном» написании и других ошибках. При необходимости учитель или сопровождающий может вместе с ребенком, имеющим нарушения двигательной сферы, выполнять необходимые движения, взяв его ладони в свои. Этот прием также помогает снять у обучающихся страх перед школьной доской или тетрадью [8]. Прием «Зеркальное письмо в воздухе» предполагает прорисовывание геометрических фигур или написание букв в воздухе обеими руками, но в противоположных направлениях (как в зеркале). Задания на координацию движений можно чередовать или сочетать с глазо двигательными упражнениями.

Один из самых эффективных и доступных методов, позволяющих ускорить развитие *мелкой моторики* у обучающихся начальной школы – пальчиковая гимнастика, которую можно делать на уроке во время физкультминуток. Занятия проходят в игровой форме и ученики с удовольствием принимают в нем участие. Выполнение упражнений сопровождается проговариванием стихотворной фразы («Наши пальчики устали – поиграем на рояле!») или исполнением короткой песенки («А мы бабочки-мотыльки, крылья бабочки так легки...»). На всю разминку в среднем уходит около двух минут. Учителя, систематически применяющие пальчиковую гимнастику на уроках, отмечают положительную динамику развития мелкой моторики уже в первые два месяца занятий. Наряду с развитием мелкой моторики пальчиковые упражнения учат концентрации внимания и умению слушать учителя, реа-

лизуют потребность детей младшего школьного возраста в игре, развивают способность к эмоциональному восприятию и творческому мышлению. Чтобы обучающийся с ОВЗ не испытывал затруднений при выполнении гимнастики, комплекс упражнений нужно согласовать со специалистами службы психолого-педагогического сопровождения. На первых этапах обучения желательно использовать те элементы, которые ребенок делает на индивидуальных занятиях с логопедом или дефектологом.

Перед началом уроков или перед выполнением задания, требующего собранности и концентрации внимания (контрольная работа, диктант), можно сделать упражнение для развития моторной координации кистей рук: «Кулак-ребро-ладонь» - смена положения кисти относительно парты. Более сложный вариант задания – одна рука выполняет действия «Кулак-ладонь», а вторая одновременно – «Кулак-ребро-ладонь».

Для учащихся основной школы можно применять методику «Театр в руке», которая не только позволяет развивать моторную координацию, но и повысить общий тонус, снять психоэмоциональное напряжение, способствует развитию наблюдательности, воображения, внимания. Дети изображают из пальцев предметы быта, животных, растения. Объект может быть как статичным, так и динамичным (например, из бутона развивается цветок, гусеница превращается в куколку, а потом – в бабочку). Выполнение задания сопровождается музыкальным или стихотворным сопровождением. Для развития пластики, эмоционального восприятия и ассоциативного мышления можно использовать видеосюжеты и анимации.

*Выразительная моторика* проявляется в индивидуальной манере воспроизведения движений, передавая эмоциональное состояние организма. Выразительная моторика включает мимику (движения мимической мускулатуры, определяющие различные выражения лица), пантомимику (осанка, поза, жестикуляция и др.) и «вокальную мимику» (высота и тембр голоса, интонации, динамика, темп речи, артикуляция и т. д.). Она зависит от особенностей пластики, общего настроения в данный конкретный момент, отношения к движению (выполняется оно увлеченно или принужденно) и т. п. [3, с.50]. Но наблюдается и обратная зависимость: выполнение определенных действий способствует изменению эмоционального состояния, поэтому коррекция эмоционально-двигательной сферы становится возможной благодаря теснейшей взаимосвязи движения и эмоции [3, с. 51]. Особенно важно это для тех обучающихся с ОВЗ, у которых нарушено восприятие эмоций других людей, и подобные занятия помогут закрепить образцы поведения в определенных ситуациях.

Для развития выразительной моторики у младших школьников можно использовать элементы артикуляционной гимнастики («Заборчик», «Хоботок», «Улыбка») [4, с.3-4]. Артикуляционную и пальчиковую гимнастику можно чередовать с дыхательно-голосовыми упражнениями («Заморозим подбородок», «Заморозим ладошку», «Погреем ладошки») [4, с.6].

Для развития мимической моторики и пантомимики можно использовать задания на координацию речи и движения. Выполнив на уроке русского языка работу с текстом, можно дать задание учащимся без слов передать действия, описанные в тексте. Учитель проговаривает текст, показывая учащимся необходимые движения. Этот элемент урока будет способствовать не только развитию двигательной сферы, но и снятию физического, психологического и эмоционального напряжения у обучающихся.

При проведении внеклассного чтения или урока креативности можно предложить детям прослушать и при помощи выразительных движений «проиллюстрировать» стихотворение «Бывают чувства разные» [5, с.9].

Выразительная моторика лежит в основе *невербального общения*. Развитию способности понимать и передавать эмоциональное состояние, развитию невербального общения, снятию коммуникативных барьеров способствует игра «Узнавание эмоций», которую можно проводить на перемене. Каждый ученик по очереди задумывает эмоцию и показывает её с помощью мимики. Остальные должны ее узнать и назвать. Игра «Фотограф» развивает способность передавать заданное при помощи выразительных движений: ведущий-фотограф называет, кого или что он фотографирует, а одноклассники «позируют перед камерой», изображая данный объект.

Интересный опыт по развитию двигательной сферы учащихся есть у педагогов ГБОУ города Москвы «Школа № 1321 «Ковчег»: школьные мероприятия начинаются с танца, в котором участвуют все ученики. В его основе - элементы танцев разных народов, доступная для всех техника исполнения, несложные фигуры и па. Этот, казалось бы, на первый взгляд, простой педагогический прием играет большую роль: танец учит контролировать свое тело; способствует развитию пластики и мимики, формированию гармонических движений и поз; создает благоприятные условия для установления физического контакта и невербальной коммуникации.

Развитие двигательной активности, общей и выразительной моторики, коррекция двигательных нарушений у обучающихся могут осуществляться посредством целой системы форм, способов и методов педагогического и психологического воздействия, знание которых является обязательным не только для профильных специалистов, но и каждого учителя.

Можно сформулировать следующие общие рекомендации по развитию двигательной сферы обучающихся с ОВЗ в инклюзивной школе для реализации их особых образовательных потребностей:

- применение на уроках и во внеурочной деятельности педагогических приемов, направленных на координацию речи и движения;
- проведение на уроках физкультминуток с применением дыхательно-голосовых упражнений, элементов пальчиковой и артикуляционной гимнастики;
- использование при организации динамических пауз упражнений на моторную координацию, регуляцию мышечного тонуса и сенсомоторное взаимодействие;
- применение упражнений по развитию выразительной моторики для коррекции эмоционального состояния обучающихся;
- включение обучающихся с нарушениями развития в динамические игры на переменах.

Системное и целенаправленное воздействие на двигательную сферу учащихся будет обеспечивать коррекцию негативных особенностей в развитии личности, способствовать развитию эмоциональной сферы, навыков общения, положительного отношения к учению, а также позволит создать условия для организации щадящего режима, активизации и включения в процесс познания всех сохранных сенсорных систем, т.е. будет способствовать реализации особых образовательных потребностей.

В разработке комплексов заданий для обучающихся должны принимать участие, как специалисты системы психолого-педагогического сопровождения, так и учителя физической культуры, классные руководители. В рамках сетевого взаимодействия в творческую группу желательно привлечь преподавателей адаптивной физической культуры и медицинских работников. Междисциплинарное взаимодействие и командная работа педагогов по созданию атмосферы физического и эмоционального комфорта, применение адекватных возможностям и потребностям обучающихся современных технологий, методов, приемов, форм организации учебной работы [9, с.9] – это необходимое условие для полноценного и эффективного получения образования *всеми учащимися* инклюзивной школы.

## Литература

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Том 5 / Выготский Л. С. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 804 с.
3. Горшкова Е. В. Развитие двигательной сферы ребенка и проявление в ней эмоциональных состояний // Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. – М.: Гном-Пресс, 1999. – С. 45–55.
4. Коноваленко В.В., Коноваленко СВ. Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения. Приложение к комплекту тетрадей для закрепления про-



изношения звуков у дошкольников. 2-ое издание дополненное. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2001.–16 с.

5. Лебеденко Е.Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Выпуск 1. Какой Я? Методическое руководство. – М.: Прометей; Книголюб, 2003. – 64 с. (Психологическая служба.)

6. Мартынова Е. А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями / Е. А. Мартынова. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2002. 383 с.

7. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации. – М.; СПб.: Нестор-История, 2012. – 216 с. (серия «Инклюзивное образование»)

8. Развитие моторики у детей [Электронный ресурс] // сайт психологического центра «Адалин» – URL: [http://adalin.mospsy.ru/1\\_01\\_11.shtml](http://adalin.mospsy.ru/1_01_11.shtml) (дата обращения 05.04.2017).

9. Создание специальных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. АLEXИНА // Под. ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 64 с.

## **ФАСИЛИТАЦИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**В. В. Васина**

профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики,

зав. лаб. технологий инклюзивного образования, к.псх.н.

Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)

[virash1@mail.ru](mailto:virash1@mail.ru)

В данной статье представлены материалы многолетних научных поисков в области определения психологических основ фасилитации социального взаимодействия, как повышения (изменения) продуктивности социального взаимодействия его субъектов (личности, социальной группы, общества) из-за актуализации в сознании образа (представления) самого субъекта и социальной ситуации в континууме фасилитация-ингибция в присутствии наблюдателя (фасилитатора). Рассматриваются проблемы определения сущности, механизмов, модели фасилитации социального взаимодействия и концептуальные положения повышения эффективности и продуктивности коммуникаций в качестве социально-психологического сопровождения инклюзивного образования, подчеркивается необходимость подготовки профессиональных специалистов – фасилитаторов социального взаимодействия [2].

Инклюзия предполагает включение всех слоев населения в социальные процессы, а фасилитация призвана облегчать, улучшать сами социальные взаимодействия, социализировать субъектов взаимодействия в обществе, делать их коммуникацию оптимальнее, насыщеннее, по возможности без конфликтов, направляя энергию психосоциального диссонанса на развитие и творчество [6]. Психосоциальный диссонанс представляет собой несоответствие представлений, напряжение, которое может возникнуть у лиц с ОВЗ, с особыми возможностями здоровья, с особыми образовательными потребностями, т.к. именно они могут быть субъектами нарушенного или затрудненного взаимодействия.

Основная задача современного специалиста в инклюзивном образовании – социализация через фасилитацию социального взаимодействия, стимулирование и инициирование осмысленного учения, построения эффективных межличностных и межгрупповых взаимодействий, особенно в условиях инклюзивной практики, что достигается технологиями недирективной помощи во взаимодействии для достижения целей саморазвития и самосовершенствования. Присутствие фасилитатора (наблюдателя) реального или воображаемого влияет на социальное, в том числе образовательное взаимодействие субъектов коммуникации, особен-

но в инклюзивном образовании. Результат зависит от личностных качеств самих взаимодействующих, их социальной или персональной идентификации, а не от особых возможностей или ограничений здоровья.

Наблюдатель (фасилитатор) в социальном образовательном взаимодействии изменяет представления о взаимодействии и, соответственно, тип социального взаимодействия в инклюзивной группе. Для образовательного процесса необходимы реальные и виртуальные фасилитаторы как социальный фон для изменения представлений социума на обучение и развитие субъектов взаимодействия.

Иногда к учащимся относятся как к роботам, которые должны выполнять бессмысленные действия и команды, что влияет на образ, который создается у них, как у субъектов социального (образовательного) взаимодействия. А основная задача обучающего - фасилитация (стимулирование и инициирование) осмысленного учения и построения эффективных межличностных и межгрупповых взаимодействий, особенно в условиях инклюзивной практики. Огромную роль в образовании играет третий субъект социального (образовательного) взаимодействия – фасилитатор - общество, социальная группа, общественное сознание через социальную идентификацию, через информационные и некоторые другие современные технологии. Активный наблюдатель через технологии открытого пространства, мозгового штурма, мирового кафе, интерактивных бесед, группового обсуждения и т.д. сближает интересы коммуникативных партнеров, показывает значимость каждого участника, помогает высказаться всем в индивидуальном ритме и стиле. Технологии фасилитации социального взаимодействия в инклюзивной практике удовлетворяют потребности в общении у людей с «особыми потребностями» и помогают социализации субъектов взаимодействия. Техниками фасилитации могут выступать разные практики, основанные на вышеприведенных положениях.

Для полного раскрытия механизмов фасилитации социального взаимодействия в психолого-педагогическом сопровождении инклюзивного образования необходимо рассмотреть это явление системно, в аспекте системного подхода. В отечественной психологии одним из первых предложивших системный подход был Б.Ф. Ломов, основатель Института психологии РАН [4]. На современном этапе развития науки и практики все больше обращения к синергетике – науке о самоорганизующихся системах (И. Пригожин, С.П. Курдюмов, Г.Г. Маленецкий, В.Г. Буданов) [1].

Система – это субъекты взаимодействия в инклюзивной практике, взаимосвязанные (взаимодействующие, находящиеся в поле взаимодействия), и то, что они находятся в системе определяет наблюдатель-фасилитатор. Для самоорганизации системы необходим внутренний, виртуальный фасилитатор – Я-фасилитатор в множестве «Я» в психическом (семантическом) пространстве, в матрице памяти субъектов взаимодействия – это метапозиция «Я» (М.М. Бахтин, Губерт Херманс), которая выделяет систему, как целостную, самостоятельную единицу, определяет ее границы (нормы, правила, зону комфорта), и противопоставляет другим системам «Я» – «не-Я» [3]. Фасилитатор внешний активизирует у субъекта внутреннего, виртуального фасилитатора, Я-фасилитатора, и тем самым активизирует внутренние процессы самоорганизации, саморазвития систем – субъектов социального взаимодействия разных уровней: личностей, малых и больших социальных групп, через переход идентификации из персональной в социальную. Таким образом, грамотный, хорошо подготовленный фасилитатор помогает активизировать процессы самоорганизации - социального взаимодействия, в поле которого происходят саморазвитие субъектов взаимодействия. Поэтому улучшение социального взаимодействия является ключевым, базовым в развитии самих субъектов взаимодействия. Особенно актуально это в инклюзивной практике, где «затруднено» социальное взаимодействие в силу объективных факторов. Системный подход, в рамках которого строятся наши исследования, диктует рассмотрение проблем социального взаимодействия на уровнях инклюзивной политики (что уже закреплено законодательно), инклюзивной практики (что внедряется прежде всего через систему образования) и инклюзивной культуры (что только предстоит еще освоить).

Нами предложена концепция фасилитации социального взаимодействия, в рамках которой мы и рассматриваем фасилитацию в социально-психологическом сопровождении инклюзивного образования [2]. В основе механизма фасилитации социального взаимодействия лежит рефлексия субъектов взаимодействия (СВ) на систему взаимодействия (СВ1 – СВ2), т.е. на свое (СВ1) и партнера (СВ2), с «Я»-метапозиции, которое происходит в присутствии наблюдателя-фасилитатора (через зеркальные нейроны). Эта рефлексия (беспристрастный взгляд на взаимодействие со стороны) приводит к изменению сценария социального взаимодействия в континууме улучшение-ухудшение, а результат фиксируется, соответственно, в континууме фасилитация-ингибция.

В качестве примеров фасилитации социального взаимодействия можно привести присутствие оператора видеосъемки в ситуации общения личность-группа, наблюдателей в конфликтах (группа-группа), которые эмоционально не задействованы на втором энергетическом уровне, но своим присутствием заставляют соблюдать нормы и правила регламента.

Проведена диагностика чувствительности к фасилитационному воздействию по адаптированному тесту Михельсона и склонности к восприятию фасилитационного воздействия в конфликтных ситуациях по стратегиям поведения Томаса в модификациях В.В. Васиной [2].

Получены корреляции между стратегией поведения (X) и его изменением ( $\Delta X$ ) в присутствии фасилитатора. Все диагональные элементы имеют отрицательные значения, причем достаточно большие: противоборство – «-0,36», сотрудничество «-0,55», компромисс – «-0,48», избегание «-0,38», уступка – «-0,55». Это означает, что при увеличении X  $\Delta X$  уменьшается, т.е. старается сохранить начальное значение X (среднее для группы). При уменьшении X  $\Delta X$  увеличивается – возвращает к начальному значению X. Таким образом, присутствие фасилитатора стабилизирует начальные нормальные групповые значения стратегии поведения (принятые нормы в группе), т.е. при отклонении поведения от групповых норм присутствие фасилитатора возвращает поведение к значениям нормы, иначе говоря, улучшает социальное взаимодействие (поведение) в данной группе. Особенно это актуально в инклюзивном обществе (в экономике, политике, культуре и образовании), когда фасилитатор как бы «проводит» социализацию субъектов социального взаимодействия, улучшая, приводя взаимодействие к нормам социальных групп, в которых происходит взаимодействие. Выборка состояла из 200 человек обоих полов в возрасте от 19 до 54 лет, включая субъектов с ограниченными возможностями, в основном студенты КИУ.

Проведена также диагностика коммуникативного потенциала: присоединения, эмпатии, чувствительности к отвержению по тесту А. Меграбиана, которая показала, что основными чертами фасилитатора могут быть безусловное принятие, эмпатийное слушание и понимание, конгруэнтность самовыражения и проявления своих чувств, которые полностью соответствует фасилитационной позиции К. Роджерса и основам его гуманистической психологии, педагогики, и социальной политики [2]. Предложенный диагностический комплекс измерения разницы значений в присутствии фасилитатора и без него позволил выявить восприимчивость к фасилитационному воздействию субъектов социального взаимодействия, связанную с высоким уровнем эмпатии, присоединения, чувствительности к отвержению, коммуникативной толерантностью, со способностью переключения с персональной на социальную идентификацию, со сменой стратегии поведения в конфликтной ситуации и с высокой экстернальностью. Восприимчивость к фасилитационному воздействию - это изменение параметров коммуникативной компетентности, стратегий поведения в конфликтных ситуациях, личностной идентичности и социальной активности под воздействием присутствия третьего лица в социальном взаимодействии. В тесте определяются три типа коммуникативного реагирования: компетентный (уверенный), агрессивный (независимый) и зависимый. В результате показатели значений типа реагирования изменились в присутствии третьего лица, т.е. фасилитатора, следующим образом: тип зависимый – увеличились у 50%, уверенный – уменьшились у 50%, независимый – не изменились у 50%. Итак, нам хотелось показать, что фасилитация в социальном взаимодействии существует и зависит от типа коммуникативного реагирования индивидов. Ни одного человека в выборке не было, у которого бы ничего не

изменилось при фасилитации. Для разных субъектов социального (образовательного) взаимодействия необходимы разные средства воздействия реального и воображаемого наблюдателя.

Сущность фасилитации социального взаимодействия заключается в создании условий, ситуаций для недирективного «управления» процессом коммуникации с использованием психологических механизмов изменения представлений в присутствии наблюдателя-фасилитатора. Таким образом, фасилитация социального взаимодействия в инклюзивном обществе – это процесс улучшения социального взаимодействия через снятие напряжения психосоциального диссонанса посредством изменения представлений субъектов коммуникации, что показано в рамках авторской четырехуровневой модели взаимодействий в социуме. Предложенная на основе онтологического подхода [5] модель фасилитации социального взаимодействия носит уровневый характер с доминированием у субъектов социального взаимодействия на каком-то одном уровне в определенной коммуникативной ситуации (на физическом, эмоциональном, понятийном или трансцендентном). Эффект фасилитации социального взаимодействия – это повышение (изменение) продуктивности социального взаимодействия субъекта социального взаимодействия (индивида, социальной группы или общества) из-за актуализации (изменения) в сознании образа (представления) ситуации социального взаимодействия, себя и другого субъекта в этой ситуации, через рефлексию этой ситуации в континууме фасилитация-ингибция в присутствии наблюдателя - фасилитатора. Предложенный диагностический комплекс измерения разницы значений в присутствии фасилитатора и без него позволил выявить восприимчивость к фасилитационному воздействию субъектов социального взаимодействия, связанную с высоким уровнем эмпатии, присоединения, сенситивности к отвержению, коммуникативной толерантностью, со способностью переключения с персональной на социальную идентификацию, со сменой стратегии поведения в конфликтной ситуации и с высокой экстернальностью.

Следует отметить, что в инклюзивной практике необходимо соблюдать следующие положения, учитывая задачи фасилитатора:

1) инклюзивное социальное взаимодействие не должно отличаться от «нормального взаимодействия», субъекты взаимодействия должны себя чувствовать нормальными, забыть свои физические недостатки, не ощущать их как недостатки, а только как некое ограничение;

2) несмотря на недостатки на физическом уровне, на психическом уровне лица с ОВЗ имеют одинаковые возможности (пример Стивена Хиггинса – колясочника, лауреата Нобелевской премии по астрофизике);

3) недостатки на физическом уровне могут дать даже некоторые преимущества, а ограниченные возможности, могут направить развитие субъекта взаимодействия на созидание, исключив разрушение и сохранив здоровье и время на творчество.

Нами выяснено, что восприимчивость к фасилитационному воздействию - это изменение параметров коммуникативной компетентности, стратегий поведения в конфликтных ситуациях, личностной идентичности и социальной активности под воздействием присутствия третьего лица в социальном взаимодействии. Готовность к фасилитации социального взаимодействия в инклюзивном обществе связана с оптимальными значениями коммуникативной компетентности, волевого потенциала и выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации, это интегральная характеристика профессионала, которая складывается из оптимальных значений готовности к организационному общению, коммуникативного (эмпатия, сенситивность, присоединение) и волевого (экстернальность-интернальность) потенциала, самоконтроля в общении. Современное общество – общество стремительных инноваций, осмысление которых придет только через некоторое время. Но построение инклюзивного общества – это требование современности, основной тренд, объединяющий тенденции и закономерности развития российского общественного строя в сферах экономики, политики, культуры и образования.

В качестве перспектив исследования можно указать возможность изучения, насколько обучающиеся с ОВЗ чувствительны к фасилитационному воздействию, готовы ли они сами к

эффективным коммуникациям и фасилитации социального взаимодействия.

### Литература

1. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд.-3-е доп.- М.: Книжный дом «Либроком», 2009. - 240 с.
2. Васина В.В. Фасилитация социального взаимодействия в инклюзивном образовании // Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция, посвященная 30-летию факультета психологии и дефектологии «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» 3-4 декабря 2015г. - г. Саранск: ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический Институт имени М.Е. Евсевьева», 2015. - 338 с., С. 250-257. Режим доступа: <http://konfspry.wix.com/2015>.
3. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. С. 3–13. // Из научного наследия / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева.- М.: Изд-во Московского ун-та, 1994.
4. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии / Вопросы психологии. 1975. № 2. - С. 31-46.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир.- СПб.: Питер, 2003.
6. Халитов Р.Г. Особенности психосоциального диссонанса коммуникативно-волевых компонентов психики в половозрастных группах: Автореферат дис... к.псих.н.: 19.00.05. Казань, 2012. - 25 с.

## РОЛЬ КУРСА ФИЗИКИ ДЛЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**В.В. Внукова, Л.И. Канищева**  
ГБПОУ ВО «ВГПГК», vera-kroha@mail.ru

В условиях современного общества одним из основных критериев высокого профессионализма личности является её гармоничное развитие независимо от индивидуальных психических, физических особенностей и возможностей.

Гармоничное развитие личности включает в себя умственное и физическое развитие, техническое (политехническое) образование, нравственное и эстетическое воспитание, которые необходимо сочетать с развитием творческих способностей и задатков обучающихся, с обязательным привлечением в посильную трудовую деятельность. Полноценное воспитание должно основываться на одновременном и взаимосвязанном развитии всех указанных выше сторон личности. Если та или иная составляющая, например, физическое или нравственное развитие, полностью исключается или осуществляется с определёнными издержками, то это неизбежно будет негативно сказываться на формировании личности в целом.

В связи с этим инклюзивное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья востребовано на разных его уровнях, начиная от дошкольного образования, заканчивая профессиональным.

Под инклюзивным образованием подразумевается процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с обычно развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии.

На занятиях физики в средних профессиональных учебных заведениях осуществляется политехническое образование и продолжается формирование общеучебных компетенций.

В процессе обучения физике у студентов с ограниченными возможностями здоровья обычно возникают проблемы в формировании пространственных представлений, преобладание наглядно-действенной или наглядно-образной формы мышления, трудности в усвоении

абстрактных понятий, проблемы в запоминании материала. В связи с этим весь материал требует предварительной адаптации, т.е. необходимо найти оптимальное сочетание стиля преподавания со стилем восприятия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с учетом темпа усвоения и прочих их индивидуальных особенностей деятельности таких, как пониженная работоспособность, неустойчивость внимания, импульсивность, слабость речевой регуляции и т. п.

При организации инклюзивного образования в колледже на занятиях физики мы выделяем следующие этапы:

1. Подготовительный (изучение индивидуальных возможностей и особенностей студента, прогнозирование перспектив его адаптации к учебному процессу и самопроявления в различных учебных ситуациях). Он предполагает личное знакомство, обсуждение с родителями особенностей здоровья ребенка.

2. Диагностический (выявление уровня владения универсальными учебными действиями).

3. Методический (определение методов и форм организации учебной деятельности, способствующих преодолению индивидуальных трудностей обучающегося с ограниченными возможностями здоровья):

- гибкая организация занятий с учетом индивидуальных способностей (временной режим, организация работы в малых группах, использование игровых ситуаций);
- организация самостоятельной деятельности в диапазоне возможностей, что позволяет обучающемуся чувствовать себя успешным;
- адекватный уровень содержательной сложности (задания не должны быть непосильными, но и не должны быть слишком простыми);
- вариативность заданий на одном и том же учебном материале;
- применение в раздаточном материале понятных терминов и обозначений;
- эмоциональная составляющая иллюстративного материала;
- использование технических средств обучения для каждой категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

4. Разработка индивидуальной образовательной траектории студента в ходе учебного процесса.

Необходимыми условиями реализации инклюзивного образования являются:

- наличие педагогических кадров со специальным образованием;
- предупреждение ситуаций, которые студент с ОВЗ не может самостоятельно преодолеть;
- индивидуализация учебного процесса при изучении сложных дисциплин;
- наличие специального комплекса учебно-методического обеспечения;
- создание адекватных внешних условий (необходимый уровень комфортности);
- наличие тьютора для постоянного социально-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ (снятие нервно-психического напряжения, коррекция самооценки, преодоление пассивности, формирование самостоятельности, ответственности и активной жизненной позиции, преодоление отчужденности и формирование коммуникативных навыков).

По состоянию здоровья лица с ОВЗ можно разделить на следующие группы: слепые, глухие, слабослышащие, слабовидящие, с нарушением опорно-двигательного аппарата. Эффективно организовать учебный процесс для первых двух категорий детей можно на сегодняшний день только в специализированных учебных заведениях.

Освоение курса физики часто вызывает сложность у детей с ОВЗ, т.к. почти все первоначальные физические понятия строятся в сознании обучающихся на основе обобщения их личного опыта, который в ряде случаев отсутствует. Поэтому при изучении физики должна быть предусмотрена самостоятельная работа студентов, которая связана с выполнением опытов и наблюдений. Они должны быть основаны на заданиях, глубоко продуманных в методическом отношении, чтобы в процессе выполнения их у обучающихся работали все основные органы чувств, воспринимающие явления окружающего мира.

Для качественного усвоения физических понятий важно, чтобы обучающиеся активно и неоднократно применяли их, проводя эксперименты, обдумывая полученные результаты для установления законов и закономерностей. Предпосылкой эффективного занятия с обучающимся с ОВЗ является оптимальное сочетание «слова, наглядности и действия». В связи с этим домашние опыты и наблюдения по физике имеют своё место в обучении, так как именно они дают возможность расширить связь теории и практики; повысить интерес к физике и технике; развить способности к изобретательству и навыки самостоятельной исследовательской деятельности; выработать такие качества, как наблюдательность, внимание, настойчивость и аккуратность; привить навыки сознательного, целесообразного труда.

Очень важны такие формы работы на уроке, как фронтальные и парные лабораторные работы, в ходе которых формируются умения устанавливать связь между демонстрационными опытами педагога и самостоятельно выполняемыми заданиями; навыки в обращении с простейшими измерительными приборами, инструментами и аппаратурой, что в свою очередь активизирует мыслительную и практическую деятельности обучающихся. Кроме того, выполнение лабораторных работ способствует развитию мелкой моторики, координации движений, мышления. Для категорий лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата целесообразно проведение виртуальных лабораторных работ с использованием компьютера.

Методически верно построенные наблюдения за физическими явлениями, демонстрации и опыты способствуют развитию сложных видов восприятия, произвольного внимания, наглядно-образной памяти, логического и абстрактного мышления, что способствует познанию окружающего мира.

Обязательным элементом занятия по физике является создание «посильной» проблемной ситуации. Возникновение проблемных ситуаций приводит обучающегося к мобилизации всех сил на их разрешение. Преодоление проблемы как препятствия положительно влияет на развитие личности.

Формы и методы организации самостоятельной работы по физике для детей с ОВЗ достаточно обширны. Среди них работа с информационными ресурсами (учебной и дополнительной литературой, интернет-материалами). Это может быть подготовка небольших сообщений об истории открытия физических явлений, изобретении физических приборов или подборка фрагментов литературных произведений, в которых отражены физические явления и законы. А возможность обращения к интернет-ресурсам, содержащим большое количество демонстрационных опытов и интерактивных упражнений, позволяет подросткам с ОВЗ ощутить себя исследователями, работающими в виртуальной лаборатории. Данные виды деятельности способствуют развитию у них словесно-логической и долговременной памяти, творческого воображения, логического мышления, чувственной основы восприятия материала, созданию положительных эмоций, что позволяет закрепить полученные во время практических занятий знания и повысить познавательный интерес к изучению физики.

Обычно сложно даётся обучающимся с ОВЗ решение физических задач в общем виде из-за низкого уровня математической подготовки. Поэтому им рекомендуется решать задачи по действиям. На уроках решения задач, обычно используются индивидуальные карточки «реши по образцу», в которых одна задача решена полностью с объяснением, а вторая с другими цифрами – требует самостоятельного решения. Расчленение заданий на простейшие вопросы, затрагивающие сущность представленного явления, наличие типовых алгоритмов решения задач, а также практико-ориентированный характер предлагаемых заданий значительно облегчают задачу обучающихся.

Для коррекции внимания обучающихся практикуется использование карточек с определениями физических величин, явлений, где пропущено одно ключевое слово; карточек с условными обозначениями физических величин и единицами измерения, между которыми нужно установить соответствие; а также карточек с рисунками, по которым нужно создать словесный образ, а затем сопоставить словесный образ и рисунок, слово и предмет. При этом карточки должны удовлетворять таким требованиям, как лаконичность, чёткость формулировок, оптимальный выбор шрифта, высокая чёткость графиков и чертежей.

Дети с ОВЗ отличаются повышенной утомляемостью, поэтому в работе с ними рекомендуется частая смена вида деятельности и форм работы, что позволяет переключать нагрузку с одного анализатора, на другой (слуховой, зрительный, тактильный, обонятельный).

Для проверки качества усвоения ранее изученных знаний чаще используется не опрос, программированный контроль, а программированный диктант, различного рода тесты на карточках или компьютерах.

Любое домашнее задание, выданное обучающимся, должно быть творческим и достаточно простым, чтобы они могли с ним справиться. Например, подготовить презентацию или составить кроссворд по определенной теме. При этом необходимо учитывать их особые образовательные потребности и индивидуальные особенности. Значительно повышает интерес обучающихся привлечение их к проектной деятельности в малых группах. В процессе творческой работы у обучающихся формируются умения использовать адекватные и специализированные языковые средства для высказывания своих мыслей и аргументированного доказательства.

Процесс организации инклюзивного образования усложняется тем, что, как правило, на практике обучающийся с ОВЗ оказывается в обычной группе численностью 25 человек, где задача педагога, с одной стороны, максимально «индивидуализировать» учебный процесс для такого студента, а с другой стороны, «не забыть» создать условия для освоения в полном объеме образовательных стандартов другим участникам образовательного процесса.

Поэтому обязательное условие внедрения инклюзивного образования в учебном учреждении – это достойное мультимедийное обеспечение кабинета физики с доступом к интернет-ресурсам. В этом случае становится возможным не только демонстрировать явления макромира и микромира, которые нельзя воспроизвести экспериментальным путем в физической лаборатории, но и значительно облегчить и разнообразить учебную деятельность студентов с ОВЗ. В частности, использование компьютера в обучении позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающегося, даёт большой выбор самому обучающемуся в подборе собственного темпа изучения материала, его закрепления и самооценивания. Используя компьютерные виртуальные модели, можно скомпенсировать отклонения в физическом развитии (плохой слух, нарушение опорно-двигательного аппарата) отдельных детей и дать им реальную возможность сформировать необходимую исследовательскую компетенцию, что значительно повышает уровень обученности по физике. Виртуальная среда компьютера также позволяет оперативно видоизменить постановку опыта, тем самым увеличить вариативность его результатов, а это существенно обогащает практику выполнения обучающимися логических операций анализа и формулирования выводов результатов эксперимента. Кроме того, можно одновременно с ходом эксперимента наблюдать построение соответствующих графических закономерностей, что значительно облегчает студентам усвоение больших объемов полученной информации.

В применении к курсу физики считаем более приемлемым вид «частичной инклюзии», который предполагает включение ребенка в режиме неполной недели. Учебный материал по «трудным» дисциплинам усваивается в ходе индивидуальной работы с педагогом или в составе малых групп детей с ОВЗ, которые принимают участие вместе с другими обучающимися в занятиях гуманитарного профиля, внеклассных мероприятиях.

Эффективному включению в инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями, способствуют:

- желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми и их стремление и готовность помогать ему в процессе обучения;
- наличие возможностей у учебного заведения оказывать ребенку с ОВЗ квалифицированную помощь;
- выбор оптимальной индивидуальной образовательной траектории для ребенка;
- создание условий для реализации вариативных моделей инклюзивного обучения.

Только совместная работа педагогического коллектива и родителей позволит обучающимся с ОВЗ более успешно овладеть программным материалом по физике, сформиро-



вать положительную мотивацию к учебной деятельности, уверенность в своих силах и возможностях.

Таким образом, инклюзивное обучение – это совместная работа учителей, родителей и квалифицированных специалистов. Такое взаимодействие позволяет согласовывать основные подходы к работе с разными категориями детей с ОВЗ, апробировать новые технологии, отобрать наиболее эффективные методы и приёмы инклюзивного обучения.

### Литература

1. Наумов А.А. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2012. – 147 с.
2. Карташова Е. Должны ли дети обучаться вместе? // Методический журнал для педагогов-психологов «Школьный психолог». – 2012. - № 3 – С. 22 - 23.
3. Рудакова В. Ю. Обучение и воспитание детей с ОВЗ в условиях СПО и НПО // Педагогическое мастерство: материалы V Международной научной конференции (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 243-244.
4. Пархоменко Т.Л. Применение метода индивидуальной образовательной траектории к обучению физике детей с ограниченными возможностями здоровья // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-1. – С. 50-52
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Academia, 2004. - 283 с.

## ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ

**И.М. Галкина**

учитель-дефектолог высшей квалификационной категории  
АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №189 «Спутник», Россия, г. Тольятти  
[irraa\\_71@mail.ru](mailto:irraa_71@mail.ru)

Важную роль в развитии ребёнка с нарушением слуха играет семья. При этом родители такого ребёнка сами нуждаются в помощи и поддержке узких специалистов: психологов, дефектологов, сурдопедагогов. Опыт работы с подобными семьями выявил следующие трудности:

1. Неприятие собственного ребенка. Часто родители стесняются того, что их ребёнок не слышит.
2. Слабая мотивация родителей в дальнейшем развитии ребёнка. Многие родители перекладывают ответственность достижение им каких-либо результатов на специалистов и педагогов, не понимая необходимости собственного глубокого участия в этом процессе.
3. Часто наблюдается гипер или гипоопека родителей слабослышащего ребёнка. Перегиб в ту или иную сторону родительской заботы влияет на развитие личных и социальных навыков развития ребёнка.

При выстраивании процесса взаимодействия с семьями воспитанников, необходимо так же учитывать некоторые особенности, затрагивающие эти семьи:

- болезненное восприятие родителями негативной информации о состоянии психофизического здоровья ребенка;
- недостаточная информированность родителей в вопросах социальной и психолого-педагогической помощи ребенку с нарушением слуха;
- недостаточная компетентность родителей в вопросах защиты прав и интересов ребенка с нарушением слуха.

В тоже время, с родителями здоровых детей, посещающих группу комбинированной

направленности, необходима работа, направленная на формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ.

Учитывая это, основными задачами взаимодействия с родителями воспитанников детского сада комбинированного вида являются:

1. установление доверительных и партнерских отношений;

2. вовлечение семьи в единое образовательное пространство:

- формирование у родителей адекватной оценки состояния своего ребенка;

- активизация и обогащение воспитательных умений родителей;

- обучение родителей специальным коррекционным и методическим приемам взаимодействия с детьми;

3. формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ у родителей детей с нормой развития.

С учетом этого в нашем саду разработана программа взаимодействия с родителями обеих категорий воспитанников, включающая разнообразные формы работы по следующему алгоритму:

**1. Информационно - просветительский блок** дает родителям разъяснения об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья; помогает получить информацию о правах детей вообще и правах инвалидов в частности, о российском и международном законодательстве, обеспечивающем право на равный доступ детей к образованию.

**2. Психологический блок:**

а) предполагает рассмотрение существующих стереотипов в отношении людей с инвалидностью и подходов к пониманию проблем инвалидности; а так же работу по разрушению возникших барьеров;

б) приобретение навыков, призванных помочь в ведении переговоров с представителями органов образования.

**3. Блок обмена опытом** подразумевает совместное обсуждение проблем и трудностей, с которыми пришлось столкнуться при интеграции детей с ОВЗ; обсуждение конкретных примеров - историй о детях с инвалидностью, которые успешно учатся в массовых школах.

**Первоначальной этап** данной работы связан с привлечением семей к сотрудничеству в вопросах воспитания своего ребенка. Здесь эффективны как традиционные, так и инновационные формы работы:

1. **Посещение семьи** позволяет познакомиться с условиями, в которых живет ребенок, с общей атмосферой в доме, с опытом семейного воспитания, дает возможность общаться с остальными членами семьи, принимающими участие в воспитании ребенка, выяснить педагогические возможности родителей, стили семейного воспитания и т.д.

2. **Анкетирование, проведение опросов** помогает определить педагогическую компетенцию родителей.

3. **Основным акцентом служит** просвещение родителей по вопросам воспитания, всестороннего и гармоничного развития личности ребенка. В этом помогает **периодический выпуск газеты для семейного чтения**.

4. **А так же использование слайд – презентаций**, которые позволяют заменить печатные консультации и сделать восприятие материала более успешным.

5. **Психологом проводятся семинары-практикумы**, тренинги «**Возраст нераскрытых резервов**», «**Удивляюсь, злюсь, боюсь и радуюсь**», «**Формирование позитивного общения**» и др., способствующих актуализации представлений о собственном ребенке, направленных на формирование понимания, что семья должна быть необходимой развивающей средой для ребенка, где он сможет максимально проявить и реализовать свои возможности. Наряду с получением теоретических знаний родители здесь отрабатывают навыки конструктивного общения с детьми.

6. **Среди эффективных форм взаимодействия** с родителями выделяются **неформальные встречи**, которые направлены на формирование и развитие родительского сообще-

ства. **Информационно-практические занятия, хобби – клубы**, где родители вместе с детьми мастерят игрушки, отгадывают кроссворды, участвуют в конкурсах, позволяют повысить заинтересованность родителей в сотрудничестве с педагогами и своим ребенком.

**7. Психологические акции « Мой портрет в лучах солнца», «Семейное гнездышко»**, акцентируют внимание родителей, на положительных качествах собственного ребенка, сближают членов семьи. Проводимые акции **«Забор психологической разгрузки»**, **«Детский сад для наших детей»** - способствуют созданию условий для сближения детского сада и семей воспитанников и получению обратной связи от родителей о работе педагогического коллектива и ДООУ в целом.

Помимо воспитанников с ОВЗ, в группе комбинированной направленности находятся здоровые сверстники, родители которых иногда испытывают опасения, что развитие их ребенка может задерживаться присутствием тех, кто требует специального сопровождения и поддержки.

Основу работы с такими родителями составляет цикл специальных занятий, направленных на развитие толерантности, умение проявлять эмпатию, налаживать контакты.

Все эти формы работы способствуют проявлению социальной и личной ответственности родителей за полноценное развитие и воспитания своего ребенка, помогают повысить педагогическую и психологическую грамотность родителей в вопросах воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья; улучшить психологический микроклимат в семье.

#### **Формы взаимодействия с родителями воспитанников**

<b>Формы взаимодействия с родителями воспитанников (традиционные)</b>	Дни открытых дверей; общие и групповые родительские собрания; посещение семей на дому; ежедневный непосредственный контакт с родителями; участие родителей в мероприятиях группы и детского сада (проектная деятельность, субботники, развлечения, конкурсы и т.д.); групповые и индивидуальные беседы; встречи за круглым столом (обсуждение вопросов воспитания и о развития детей); посещение родителями индивидуальных и фронтальных занятий, режимных моментов; ежеквартальное ознакомление родителей с достижениями ребенка; практические советы по развитию различных видов детской деятельности; библиотечки для родителей; тестирование, анкетирование, опросы родителей.
<b>Формы взаимодействия с родителями воспитанников (инновационные)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Коучинг – сессии (индивидуальная работа с семьями по формированию ЗОЖ);</li> <li>• Спортивный абонемент (план участия конкретной семьи в физкультурно-оздоровительных мероприятиях детского сада, города, региона);</li> <li>• Дегустационный зал (дегустация и объяснение алгоритма приготовления полезных и наиболее значимых для здоровья блюд);</li> <li>• Дневник здоровья (родители каждой семьи ведут дневник, в котором описывают все то, что они сделали полезного для своего здоровья и здоровья окружающих);</li> <li>• Семейный Клуб «Здоровья»;</li> <li>• День физкультурника (традиционный поход на базу отдыха для проведения игр-эстафет);</li> <li>• Родительский всеобуч (обучающие занятия по внедрению ЗСТ);</li> <li>• Игровой тренинг (знакомство родителей с игровой формой проведения оздоровительных приемов);</li> <li>• Реклама ЗОЖ (знакомство с деятельностью детского сада по оздоровлению детей);</li> <li>• Обобщение опыта семейного воспитания по формированию ос-</li> </ul>

	<p>нов здорового образа жизни семьи в виде самопрезентации, стендового доклада, фотоотчета, семейной газеты.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Хобби – клуб - это своего рода художественная мастерская, объединяющая семьи воспитанников для занятий творчеством в сопровождении педагога, разнообразная по форме: совместные специально-организованные занятия; мастер-классы для родителей по рукоделию (по выбору родителей); посещение музеев, художественных выставок.</li> <li>• Семейные праздники - это особый день, объединяющий педагогов и семьи воспитанников по случаю какого-либо события.</li> <li>• Семейный календарь может состоять из двух взаимосвязанных частей: инвариантная, предлагаемая детским садом для всех семей воспитанников; вариативная, проектируемая каждой семьей в логике своих потребностей и традиций.</li> </ul>
--	--

Родители принимают активное участие в образовательной деятельности детского сада: двигательной деятельности (подготовка атрибутов и ролей для спортивного праздника, фестиваля, спортивных игр и соревнований),

познавательной деятельности (рассказы о великих и интересных людях, о своей профессии, о своих интересах и хобби, участие в подготовке олимпиад, викторин, КВН),

художественно – музыкальной деятельности (изготовление атрибутов для праздников и развлечений, исполнение ролей, совместное музыкальное творчество, организация выставки детского творчества, обучение новым приемам художественного творчества, совместное создание макетов и коллективных работ),

социально – коммуникативной деятельности (обмен личного опыта общения, проведение коммуникативных игр).

#### **План работы с родителями воспитанника с ОВЗ на I квартал учебного года**

<b>Дата</b>	<b>Форма работы</b>	<b>Тема встречи</b>	<b>Содержание</b>	<b>Рекомендации</b>
сен- тябрь	Индивидуальная консультация с родителями воспитанника	«Что мы умеем»	Знакомство родителей ребёнка с результатами диагностического наблюдения	«Игры на ходу» (чем можно заняться с ребёнком по пути в (из) детский сад)
	Индивидуальное консультирование родителей	«Учимся играя дома»	Разъяснение родителям необходимости выполнения домашних заданий учителя-дефектолога	Заниматься с ребёнком лучше в процессе повседневной деятельности, не прибегая к специально организованным занятиям
	Коллективная (участвуют все родители группы)		Выставка «Осенние секреты овощей и фруктов»	К изготовлению поделок для выставки обязательно привлечь ребенка (посильное участие). Рекомендуются поделки: корабль из тыквы, карета для Золушки,

Дата	Форма работы	Тема встречи	Содержание	Рекомендации
				букеты из овощей, поделки из листьев и т.д.
октябрь	Рекомендации педагога-психолога	«Детские капризы и непослушание»	Знакомство родителей с особенностями социально-личностного развития дошкольника с ОВЗ. Представление результатов диагностики педагога-психолога	Выработка единых требований к ребенку внутри семьи
	Мастер-класс	«Чем занять ребёнка дома»	Знакомство родителей с дидактическими играми и пособиями, которые можно изготовить дома с ребенком и использовать для закрепления пройденного материала	Дидактические игры «Что лишнее?», «Послушай и повтори», «Кто что делает?», разрезные картинки и пазлы
	День открытых дверей.	«Осень»	Открытое занятие по развитию речи	Выпуск отрывного календаря с адаптированными текстами на тему «Осень»
ноябрь	Устный журнал	«Что должен уметь ваш ребенок»	Советы родителям по обогащению активного словаря ребёнка	Совместное изготовление книжек-самodelок
	Тренинг	«Роль фонетической ритмики в развитии речи ребёнка с нарушением слуха»	Обучение родителей приемам фонетической ритмики	Подготовка памятки для родителей по использованию фонетической ритмики
	Акция	«Помоги птицам»	Изготовление кормушек родителями совместно с детьми	Развиваем диалогическую речь в процессе совместной деятельности

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ В ДЕТСКОМ САДУ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА

Т. И. Горбунова, М. Е. Суворова

Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж

[vgpgk@comch.ru](mailto:vgpgk@comch.ru), [www.vgpgk.vrn.ru](http://www.vgpgk.vrn.ru)

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в нашей стране традиционно осуществлялось в условиях специальных коррекционных образовательных учреждений. С одной стороны отечественная дефектология накопила колоссальный опыт обучения и воспитания детей с инвалидностью, с другой стороны обучение и воспитание детей с нарушениями в развитии изолированно от их сверстников без таких нарушений приводит к дезадаптации, трудностям при установлении контактов во взрослой жизни.

В современной образовательной практике все более широкое распространение получает идея совместного обучения всех детей вне зависимости от их особенностей и возможностей.

Инклюзивное образование призвано обеспечить равный доступ к образовательным ресурсам и создать необходимые условия для получения образования всеми без исключения детьми, независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, психических и физических возможностей.

Инклюзивное образование представляется наиболее сложной, противоречивой и трудоемкой в реализации моделью организации образовательной среды.

Главный принцип инклюзивного образования - необходимость изменить образовательную среду таким образом, чтобы она в равной степени учитывала возможности и потребности всех участников образовательного процесса и создавала условия, при которых каждый ребенок мог достигать максимального для себя уровня реализации своих возможностей.

Такое образование требует постоянного творческого вклада от каждого. В творческий процесс образования включаются все его участники – педагоги, родители, дети.

Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс ДООУ изменяет, прежде всего, установки взрослых на детей.

Данную тему можно рассмотреть на примере образовательного процесса детского сада № 33 города Воронежа.

Образовательный процесс предусматривает:

- уход и заботу о детях;
- процессы воспитания и обучения важным жизненным навыкам;
- развитие личностных качеств и способностей детей;
- коррекцию их дефицитов в развитии.

Важными этапами работы в детском саду № 33 является:

- формирование инклюзивного подхода в образовании;
- создание модели образовательной и социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в систему общего образования.

Создание среды в детском саду началось с перепланировки групповых помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения. Для реализации целей инклюзии в ДООУ была разработана программа работы. Для успешной организации совместной деятельности в смешанных группах были поставлены следующие задачи:

1. Создание общности детей и взрослых (вместе мы группа), основанной на уважении и интересе к личности каждого члена группы, к его индивидуальным особенностям;
2. Формирование умения устанавливать и поддерживать отношения с разными людьми (младшими, сверстниками, старшими, взрослыми);
3. Развитие коммуникативных навыков и культуры общения, создание позитивного эмоционального настроения;

4. Активизация способности выбирать, планировать собственную деятельность, договариваться с другими о совместной деятельности, распределять роли и обязанности;

5. Развитие умений и навыков игровой, познавательной, исследовательской деятельности;

6. Формирование навыков саморегуляции и самообслуживания.

Инклюзия – это активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума. Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности. Личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Построение инклюзивного процесса в группе детского сада выполняется следующим образом:

1. Диагностика индивидуальных особенностей развития детей инклюзивной группы: беседа и анкетирование родителей; диагностика развития ребенка; наблюдение за поведением в группе.

2. Междисциплинарное оценивание ресурсов и дефицитов ребенка: составление индивидуального образовательного маршрута; составление индивидуального образовательного плана.

3. Планирование образовательного процесса с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей группы.

4. Организация совместной жизнедеятельности детей в условиях инклюзивной группы.

В соответствии с ФГОС большое внимание в образовательной программе должно быть уделено самостоятельной деятельности детей. Для стимуляции детской активности были использованы принципы организации предметно-развивающей среды:

- среда должна быть безопасной;

- среда должна быть комфортной и уютной;

- среда организуется в каждой группе, на основе представлений о возрастных закономерностях развития детей в соответствии с их интересами;

- развивающая среда группы должна быть вариативной, чтобы у каждого ребенка в соответствии с его интересами и возможностями был выбор и возможность реализовать свою инициативу (выбор игрушек, материалов, видов деятельности);

- среда должна быть информативной;

- среда должна постоянно обновляться, изменяться вслед за изменением интересов и образовательных потребностей детей.

Детский сад комбинированного вида № 33 города Воронежа успешно реализует инклюзивную практику, так как все дети, включены в образовательный процесс.

Дети с ограниченными возможностями здоровья:

– показывают положительную динамику в развитии, особенно социальных навыков;

– адаптированы и приняты детской группой, с желанием посещают образовательное учреждение;

– получают помощь и поддержку в овладении образовательной программой.

Родители детей с ОВЗ:

– понимают как перспективу развития их ребенка, так и актуальные задачи и ответственность, стоящие перед ними в процессе включения ребенка в образовательную среду;

– полноценно участвуют в процессе обучения и развития своих детей;

– проинформированы и поддерживают режим пребывания ребенка в образовательном учреждении;

– включены в систему психолого-педагогического сопровождения ребенка;

– занимают активную позицию сотрудничества и поддержки по отношению к семье «особого ребенка».

Педагоги:

- принимают политику администрации образовательного учреждения по инклюзивному образованию;
- реализуют инклюзивную практику, используя как уже имеющийся профессиональный опыт и знания, так и инновационные подходы к обучению, принимают участие в разработке и реализации индивидуальных образовательных планов;
- эффективно взаимодействуют с родителями, координатором по инклюзии, специалистами психолого-педагогического сопровождения;
- имеют информацию о возможных ресурсах как внутри образовательного учреждения.

Специалисты психолого-педагогического сопровождения:

- участвуют в реализации инклюзивных подходов для задач социальной адаптации и развития детей с ОВЗ, используя при этом наиболее эффективные инновационные технологии психолого-педагогического сопровождения;
- действуют в команде, опираясь в планировании и реализации своей профессиональной деятельности на коллегиальные решения и подходы;
- эффективно взаимодействуют с родителями и воспитателями;
- имеют информацию о возможных ресурсах внутри образовательного учреждения.

Руководители детского сада:

- создают условия для развития и поддержки инклюзивной культуры, формирования инклюзивных ценностей и соответствующей атмосферы учреждения;
- занимают лидерскую позицию в формировании инклюзивной практики в педагогическом коллективе;
- понимают важность оказания поддержки сотрудникам, отвечающим за координацию работы, связанной с особыми образовательными потребностями.

Практика показывает, что развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы. Педагоги и администрация ОУ, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок.

Воспитатели готовы принять особого ребенка, зная, что в лице своих ассистентов (тьюторов), специалистов данного учреждения или ресурсных центров, методистов округа, а также родителей этих детей они будут иметь огромную поддержку. Администрация ОУ и педагогический состав при этом несут ответственность за организацию благоприятной среды для развития каждого ребенка.

В результате организации инклюзивного образовательного пространства в детском саду № 33 дети с ОВЗ получают возможность социально адаптироваться в обществе. Для них создается комфортная психологическая атмосфера и условия для получения дошкольного образования соответственно их индивидуальным возможностям. У детей с ОВЗ есть возможность активного и постоянного участия во всех мероприятиях и событиях.

Активное участие в этом процессе играет педагогическая практика студентов Воронежского промышленно – гуманитарного колледжа, специальности «Дошкольное образование».

За время работы на практике в детском саду комбинированного вида №33 города Воронежа, нами было подмечено, что студенты, которые имеют ограниченные возможности здоровья, находят быстрее и лучше точки соприкосновения с детьми. Это происходит потому, что им более понятны потребности таких детей. Они легче находят темы для общения, создают условия для понимания и принятия детей с ОВЗ и обычных детей друг с другом, с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе.

Студенты подбирают методы способствующие развитию положительной самооценки детей, разговаривают с детьми дружелюбно, вежливо и уважительно, обращаясь к ним по



именам, выявляют достижения каждого ребенка и хвалят его за это, заботясь о том, чтобы каждый ребенок получил признание своих достижений. Будущие воспитатели учатся подбирать собственный темп для развития каждого ребенка, ко всем детям обращаются с равным уважением и вниманием, предоставляют детям равные возможности, принимать участие во всех видах занятий, вовлекают в организацию праздников, спортивных состязаний.

Стимулируют атмосферу взаимной заботы и помощи, демонстрируют и формируют отношение сочувствия и позитивные способы общения, в том числе и в процессе разрешения проблем и конфликтов, создают ситуации, когда дети сотрудничают друг с другом, выполняют что-либо по очереди и помогают друг другу для достижения положительного результата. Используют естественные и образовательные ситуации для развития социальных навыков (выражения чувств, соблюдение очередности, через драматические игры, проектную деятельность, изготовление кукол для кукольного театра, рисование, живопись и т.д.).

Студенты используют различные виды деятельности, которые соответствуют уровню развития детей, чтобы вовлечь детей в активное обучение, имеющее для детей смысл.

Образовательная среда инклюзивного ДОО оказывает огромное влияние на всех участников образовательного процесса: формирует толерантное отношение к детям; учит сопереживать и помогать тому, кто в этом нуждается, проявляя свои лучшие человеческие качества в повседневной и практической деятельности.

### Литература

1. Бабунова Т.М. Дошкольная педагогика. Учебное пособие/ Т.М. Бабунова.- М.: ТЦ Сфера,2011.- 208 с.
2. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений, 11-е изд., стер. / С.А. Козлова, Т.А. Куликова.- М.: Издательский центр «Академия», 2010.- 416 с.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. - М.: ТЦ Сфера, 2010. – 464 с.
4. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Ерофеевой. - 2-е изд. стереотип.- М.: Издательский центр «Академия», 2010.-344 с.
5. Ушакова О.С. Методика развития детей дошкольного возраста: уч. метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О.С, Ушакова, Е.М. Трунина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 288 с.
6. Сайт для работников дошкольного образования - <http://www.ivalex.vistcom.ru/>

### РЕСУРСНЫЙ КАБИНЕТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.А. Данилова**

ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина»

<https://www.syktu.ru>, [rector@syktu.ru](mailto:rector@syktu.ru)

Международный социально-образовательный проект «Равные возможности: обучение незрячих и слабовидящих английскому языку» был инициирован в 2010 году Региональной ассоциацией преподавателей английского языка в Коми (КОМЕЛТА) и поддержан членами пяти других Региональных ассоциаций преподавателей английского языка.

Проект развивался благодаря поддержке Офиса английского языка Отдела печати и культуры посольства США в Москве.

Предпосылкой для развития проекта служило развитие инклюзивного образования в России, в процессе которого педагогам необходимо быть готовыми предоставить качественные образовательные услуги учащимся с ОВЗ. На данном этапе развития в России очень сложно идет продвижение инклюзивного образования: практически отсутствуют курсы повышения квалификации в рамках инклюзивного образования, а особенно для учителей английского языка. Внедрение инклюзивного образования предполагает включение новых методов и приемов работы, технических средств и учебно-методических пособий. Следовательно, проект направлен на оказание методической помощи учителям английского языка, работающему с незрячим или слабовидящим учеником в общеобразовательной школе.

За шесть лет работы группы проекта было проведено 5 семинаров и 3 конференции. По результатам работы был создан сайт <http://www.english4blind.ru/>, на котором собраны методические разработки участников, практический опыт, видео уроков, статьи и различные полезные материалы, как для педагогов, так и родителей незрячих детей.

В марте 2011 года группа преподавателей английского языка из пяти городов России (Москва, Сыктывкар, Челябинск, Ставрополь, Ижевск) ездила на стажировку в г. Чикаго (США) целью которой, было изучить систему образования США применительно к незрячим и слабовидящим. Участники посетили реабилитационный центр для детей, среднюю школу, ассоциацию незрячих «Маяк», университет г. Чикаго «Лайола», а также отдел образования.

В данной статье будет рассмотрен пример обучения незрячих школьников среднего звена в общеобразовательной школе США, где огромную помощь предоставляет ресурсный кабинет.

Школа Walter Payton College (далее Школа) – обычная общеобразовательная школа, в которой также учатся дети с аутизмом, незрячие и слабовидящие. Причем ни на сайте, ни в названии школы нигде не отражается этот факт, т.к. в США любая школа готова принять любого ребенка с ОВЗ.

В Школе есть отдел, который называется Diverse Learners Department, что в переводе может означать как отдел по работе с различными школьниками (или со школьниками с различным развитием). В отделе работают педагоги по специальному обучению, социальные педагоги, тьюторы, ассистенты, психологи. Задача работников отдела – развивать сильные стороны учащихся и учить их применять свои сильные стороны в учебе. Данную задачу педагоги реализуют индивидуальными занятиями, технологией Shadowing, т.е. педагоги выступают в качестве тени учеников, помогают, но не делают работу за них, а также через адаптацию материала, исходя из их учебных возможностей. Работа также ведется по развитию навыков независимой жизни, коммуникации и других умений.

В Школе есть ресурсный кабинет, который занимается подготовкой и адаптацией учебного материала для учеников и педагогов. Например, если педагогу нужен материал на языке Брайля, он посылает материал по электронной почте в ресурсный кабинет, а специалисты, в свою очередь, его адаптируют, распечатывают или заказывают, а Американском печатном доме для незрячих.



Рис.1. Сумка Печатного Дома для незрячих.

Если учителю химии нужна таблица Менделеева в рельефно-графическом виде, то он

тоже может получить ее в ресурсном кабинете. Таковую таблицу можно использовать с успехом и с детьми с инвалидностью и без.



Рис.2 и 3. Рельефно-графическая таблица Менделеева.

Учитель алгебры или геометрии может заказать любой график или чертеж в рельефном изображении. Специалисты за пять минут могут сделать график при помощи специального аппарата “Pictures in a Flash”.



Рис.4 и 5. Аппарат “Flash in a minute”.

Ресурсный кабинет также обеспечивает всеми необходимыми материалами и техническими средствами учащихся. Предоставляют специальную бумагу для начертания графиков, схем и таблиц.

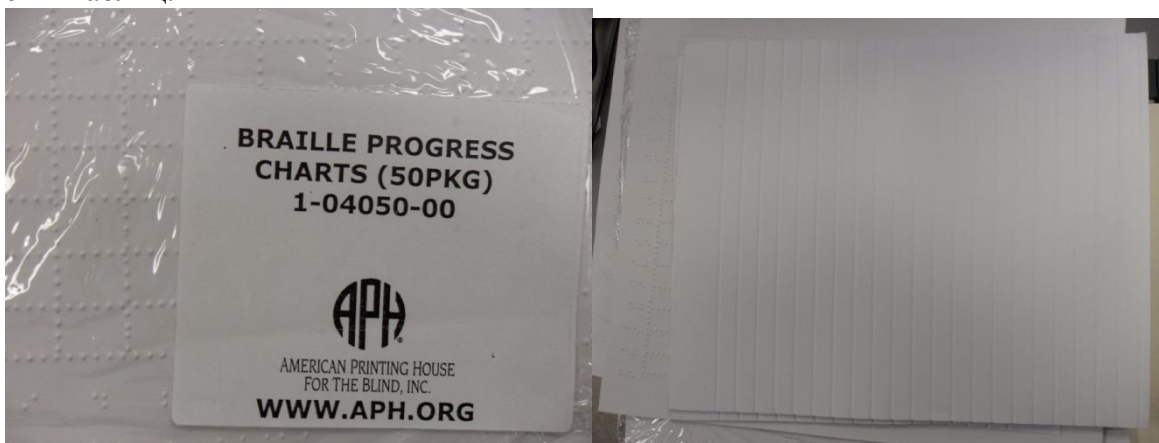


Рис.6 и 7. Рельефная бумага.

На время обучения в школе учащимся выдаются в безвозмездное пользование печатная машинка и Брайлевский ноутбук.



Рис. 8. Печатная машинка Perkins.



Рис. 9. Брайлевский ноутбук.

Учителю астрономии в помощь будет предоставлена звездная карта.

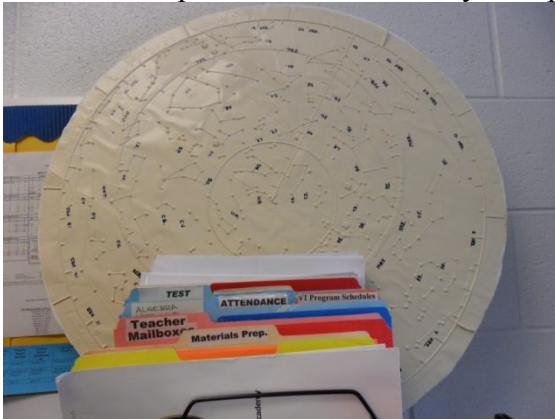


Рис.10. Звездная карта неба.

Учителю биологии в помощь рельефные пособия с изображением человека.

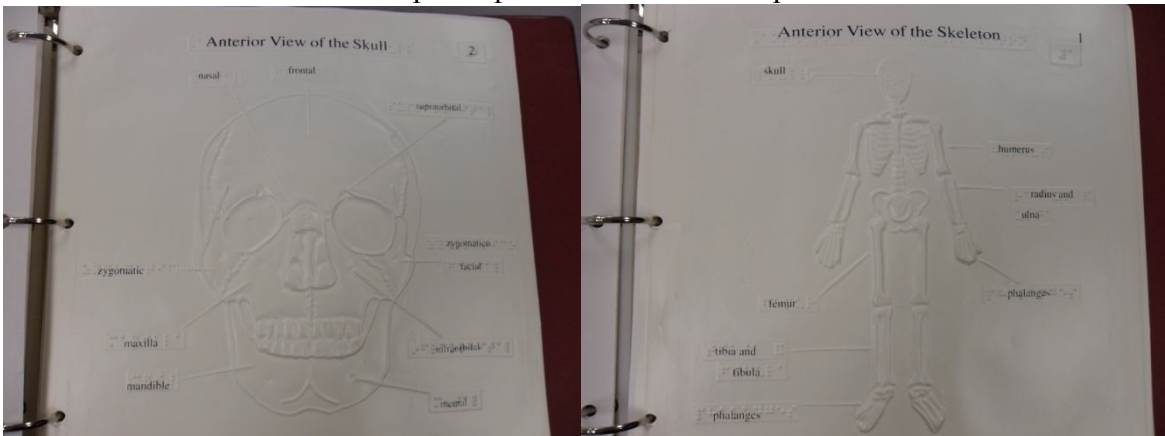


Рис. 11. Графические изображения анатомического строения человека.

В ресурсном кабинете есть своя библиотека книг с крупным шрифтом и книг на языке Брайля.

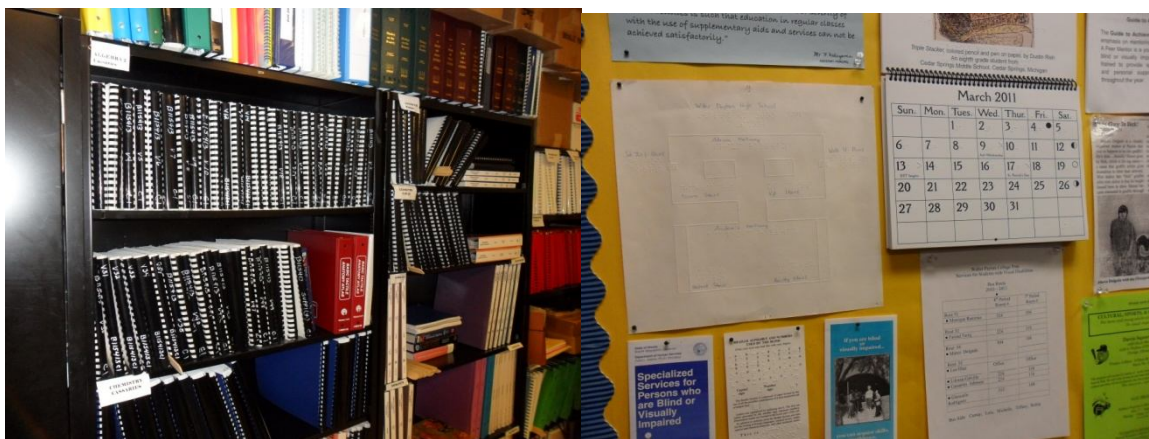


Рис. 12 и 13. Библиотека ресурсного кабинета.

В коридоре школы есть стенд, посвященный жизни незрячих людей, который демонстрирует статьи о незрячих успешных людях, информацию, как незрячие передвигаются, алфавит Брайля и примеры тактильных и графических пособий.



Рис. 14. Стенд в коридоре школы.

Благодаря слаженной работе хорошо оснащенного ресурсного кабинета ни педагоги, ни учащиеся не испытывают никаких трудностей в процессе обучения. Незрячие учащиеся не испытывают сложностей ни в обучении, ни в передвижении по школе. Ориентировке и мобильности их тоже обучают в школе педагоги специального образования.

Школа Walter Payton College служит отличным примером и образцом в области осуществления инклюзивного образования незрячих и слабовидящих школьников.



Рис.15. Участники проекта «Обучение незрячих и слабовидящих английскому языку» в ресурсном кабинете Walter Payton College.

Исходя из увиденного опыта работы ресурсного кабинета в обычной школе США, я глубоко убеждена, что в России просто крайне необходимо открывать такие кабинеты при всех образовательных учреждениях. Педагогу необходима помощь и методическая, и техническая. Педагог не обязан учить шрифт Брайля ради одного ребенка, но при работе с незрячим ребенком ему может помочь сотрудник ресурсного кабинета, который подготовит учебный материал в нужном для учащегося и педагога формате.

### Литература

1. <http://www.english4blind.ru/>
2. <http://www.wpcp.org/>

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**Н.В. Десятниченко**

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»  
[vgpgk@comch.ru](mailto:vgpgk@comch.ru)

На сегодняшний день потеря слуха считается самой распространенной сенсорной формой инвалидности в мире. По данным Всемирной организации здравоохранения за 2016 год, от глухоты и нарушений слуха страдают примерно 360 миллионов человек. В России, по данным отечественных исследователей, зарегистрировано более 240 тысяч инвалидов по слуху и более 13 млн. лиц с социально значимыми нарушениями слуха. Это означает, что более 7% населения страдает нарушениями слуховой функции. Эти показатели свидетельствуют о масштабе проблемы, требующей особого внимания, проблемы не только медицинской, социальной, но и педагогической.

В своей практике преподаватели ВГПГК сталкиваются со следующей статистикой: почти в каждой группе есть 1-2 студента с нарушением слуха. И их доля растет. С одной стороны это - негативная тенденция, т.к. проблема нарушения слуха резко «помолодела», с другой – инклюзия дает возможность молодым людям получить профессию в общеобразовательном учреждении, и они этой возможностью активно пользуются.

На 1 курсе кафедрой общеобразовательных и гуманитарных дисциплин проводится адаптация программ общеобразовательного обучения к психофизиологическим особенностям студентов с нарушением слуха. Используемая методика определяется тем, что преподаватель не только формирует знания и умения в определенной предметной области, но и обеспечивает речевое развитие студентов благодаря педагогической коррекции их учебной деятельности. Наряду с общедидактическими методами: объяснение, беседа, демонстрация, практические задания, упражнения, работа с учебником и др., широко используются наглядные средства (натуральные объекты, таблицы, графики, картины, макеты, муляжи, экранные пособия) и языковой материал, доступный слабослышащим обучающимся. Устная, письменная и частично тактильная формы речи сочетаются и дополняют друг друга. Также обучение слабослышащих людей включает использование индивидуальных слуховых аппаратов, звукоусиливающей аппаратуры.

Рассмотрим особенности организации учебной деятельности обучающихся с нарушением слуха на уроках математики.

### **Работа по развитию речи.**

У слабослышащих обучающихся в первую очередь страдает речь, во всех ее формах и проявлениях. Это не только дефекты их произношения, но и ограниченность словаря, неумение самостоятельно образовывать новые грамматические формы, трудности понимания учебных текстов, нарушение логики и формы речевых высказываний, трудности восприятия

устной речи собеседника (педагога) и многое другое. Необходимость работы по развитию речи обучающихся с нарушениями слуха не только на специальных занятиях, но и при обучении всех, без исключения, общеобразовательных предметов в доказательствах сегодня не нуждается. Теория и практика сурдопедагогики подтверждает это положение.

Математика, вопреки расхожему мнению об этом предмете, как о «языке сухих формул», располагает едва ли не самым богатым методическим ресурсом для коррекции и развития словесной речи студентов. Логика рассуждений – и в математике, и в повседневной жизни – теснейшим образом связана с языком, с его коммуникативным аспектом. В математических текстах используются слова и выражения обычного, словесного языка: «необходимо», «достаточно», «следует», «не более» и др.

В математике однозначность и точность словесных формулировок является необходимым требованием, нарушение которого может привести к существенным искажениям смысла и ошибочным результатам. Например, формулировка первой аксиомы стереометрии: «через три точки можно провести единственную плоскость» неточна и потому неправильна! В этом предложении пропущены слова «не лежащие на одной прямой». Только в этом случае плоскость – единственная.

Другой пример. В записи решения уравнения

$$x(2x + 3) = 0$$
$$x=0, \quad 2x+3=0$$
$$x=-1,5$$

пропущено важное слово «или». Его отсутствие приводит к неопределенности ответа.

Таким образом, в математике недопустимы нечеткость, двусмысленность изложения, «приблизительное» словоупотребление. Выполнение этого требования возможно лишь при условии полноценного понимания содержания изучаемого математического материала. Данное требование в равной степени относится и к обучающимся, и к педагогу.

Иногда обучающимся трудно формулировать определения и теоремы, даже если им понятна суть высказывания. В этом случае используются задания, содержащие начало требуемых формулировок.

Пример устного задания по теме «Взаимное расположение прямой и плоскости».

Закончи предложения:

1. Если прямая, не лежащая в данной плоскости, параллельна какой-нибудь прямой, лежащей в этой плоскости, то она параллельна.....
2. Прямая и плоскость называются параллельными, если...
3. Если две прямые параллельны третьей прямой, то они.....
4. Если одна из двух параллельных прямых пересекает данную плоскость, то и другая прямая.....

### **Использование вариативных форм представления информации**

Основные критерии понимания, выработанные в дидактике, базируются на полноценном владении языком изучаемого предмета. Один из критериев понимания – умение четко сформулировать мысль. Другой критерий – способность распознать и выразить одну и ту же мысль в различных формулировках. Например, понятие «квадрат» можно описать как «прямоугольник с равными сторонами» и «ромб с прямыми углами».

Такому пониманию способствует использование различных форм представления информации, в том числе математических фактов. Возможность вариативных форм выражения мысли в математике обеспечивается еще одной специфической чертой этой науки, которая заключается в том, что математика оперирует тремя языками: словесным, символическим и графическим. Из них первый является естественным языком, а два других – искусственные, специально созданные для нужд математики. С помощью формальных языков строятся информационные модели (математические, логические и пр.).

Задания, связанные с переводом одного языка на другой практикуются на протяжении всего периода обучения математики.

Пример 1.

Запиши по чертежу формулировку теоремы о трех перпендикулярах словесно и с помощью символьной математической записи.

Чертеж	Ответ	
	Словесная формулировка	Символьная запись
	<p>Прямая, проведенная в плоскости через <u>основание</u> наклонной перпендикулярно к её проекции на эту плоскость, перпендикулярна и к самой наклонной.</p>	$m \in \alpha$ $m \perp a_1 \Rightarrow m \perp a.$

Пример 2. Математический диктант

Записать символами тригонометрические формулы:

*Сумма синусов:*

*Разность синусов:*

*Синус суммы:*

*Синус разности:*

*Сумма косинусов:*

*Разность косинусов:*

*Косинус суммы:*

*Косинус разности:*

Такие «переводы», с одной стороны, способствуют усвоению материала, а с другой стороны – служат приемом для контроля качества знаний.

#### Решение текстовых задач

Обучающиеся с нарушениями слуха испытывают ощутимые трудности при анализе решения текстовых задач, часто не понимают значений входящих в них слов и отношений между ними. Введение в условие задачи новых математических понятий вызывает заметный рост количества ошибочных решений.

Вместе с тем задачи позволяют «оживить» сухой математический язык, выявить прикладной аспект математики, ее значимость в повседневной жизни человека, не говоря уже о собственно дидактическом значении задач для математического образования в целом. Один из важнейших приемов переформулировки задач, в применении которого и проявляется практическая, прикладная сторона математики, – это «перевод» реальной, жизненной ситуации на формальный язык, на язык точных математических утверждений (уравнения, числовые выражения).

Решение подобных задач требует не только математических навыков, но и определенной языковой культуры. Важно уметь подойти к формулировке задачи как особому типу текста на естественном языке. При этом необходимо решить лингвистическую проблему – анализ текста. На уроках математики, посвященных решению задач, теорем, работе с учебником проводится обучение студентов навыкам работы с текстом. В силу ограниченного речевого опыта и узкого круга общения у слабослышащих обучающихся имеется не большой, по сравнению с хорошо слышащими сверстниками, запас так называемых "шаблонов жизненных ситуаций". Обычный молодой человек посредством постоянного общения с взрослыми и сверстниками имеет "на слуху" большой багаж различного рода жизненные ситуации. У обучающихся, имеющих проблемы со слухом, такой опыт гораздо меньше. Им значительно труднее соотнести смысловой фрагмент текста задачи с реальной событийной ситуацией.

Пример.

Задача по теме «Производная»

Найти, при каких условиях расход жести на изготовление консервных банок цилиндрической формы заданной емкости будет наименьшим.

Решение.



Вспомним 3 этапа математического моделирования, применяемые при решении задач на оптимизацию:

- 1 этап. Составление математической модели.
- 2 этап. Работа с составленной моделью.
- 3 этап. Ответ на вопрос задачи.

1 этап. Составление математической модели.

Что известно про банку? - известна форма банки (цилиндр) и сказано, что она должна быть заданной емкости.

Какое требование накладывается на расход жести при изготовлении банки? - расход должен быть минимальным.

Что означает данное требование на математическом языке? - требование означает, что площадь полной поверхности цилиндра должна быть наименьшей.

Является ли существенным конкретное (численное) значение емкости банки и вид консервов (мясных, овощных), для которых банка предназначена? – нет.

Обозначив емкость банки через  $V$  см<sup>3</sup>, сформулируем задачу: Определить размеры цилиндра с объемом  $V$  см<sup>3</sup> так, чтобы площадь его полной поверхности была наименьшей.

Для решения задачи обозначим радиус основания цилиндра через  $x$ , а высоту его через  $h$  (все измерения в сантиметрах). Тогда объем цилиндра

$$V = \pi x^2 h \Rightarrow h = \frac{V}{\pi x^2}.$$

Полная поверхность цилиндра:

$$S = 2\pi x^2 + 2\pi x h = 2\pi x^2 + 2\pi x \frac{V}{\pi x^2} = 2\pi x^2 + \frac{2V}{x} = \frac{2\pi x^3 + 2V}{x}.$$

Итак,  $S(x) = \frac{2\pi x^3 + 2V}{x}.$

Так как переменная  $x$  может принимать только положительные значения, решение задачи сводится к нахождению наименьшего значения  $S(x)$  на  $(0; \infty)$ .

2 этап. Работа с составленной моделью.

Найдем производную  $S'(x)$ :

$$S'(x) = \left( \frac{\pi x^3 + 2V}{x} \right)' = \left( \frac{6\pi x^2 x - (2\pi x^3 + 2V)}{x^2} \right) = \frac{4\pi x^3 - 2V}{x^2}.$$

Для нахождения критических точек решим уравнение  $S'(x) = 0$ .

Корень уравнения:  $x = \sqrt[3]{\frac{V}{2\pi}}.$

При  $x < \sqrt[3]{\frac{V}{2\pi}}$   $S'(x) < 0$ , а при  $x > \sqrt[3]{\frac{V}{2\pi}}$   $S'(x) > 0$ .

Следовательно, в точке  $x = \sqrt[3]{\frac{V}{2\pi}}$   $S(x)$  имеет минимум.

Занесем все известную информацию в таблицу:

$x$	$\left( 0; \sqrt[3]{\frac{V}{2\pi}} \right)$	$\sqrt[3]{\frac{V}{2\pi}}$	$\left( \sqrt[3]{\frac{V}{2\pi}}; \infty \right)$
$S'$	-	0	+
$S$	↓	min	↑

Следовательно, функция в этой точке достигает наименьшего значения.

Таким образом, площадь полной поверхности цилиндра, имеющего объем  $V$ , будет наименьшей при

$$h = \frac{V}{\pi x^2} = \frac{V}{\pi^3 \sqrt[3]{\frac{V^2}{4\pi^2}}} = \frac{\sqrt[3]{V^3}}{\sqrt[3]{\frac{V^2 \pi^3}{4\pi^2}}} = \sqrt[3]{\frac{4V}{\pi}} = \sqrt[3]{\frac{8V}{2\pi}} = 2\sqrt[3]{\frac{V}{2\pi}} = 2x, \text{ т.е. когда цилиндр равносто-}$$

ронный.

3 этап. Ответ на вопрос задачи.

Наименьший расход жести на изготовление консервных банок цилиндрической формы заданной емкости будет достигнут при условии, что диаметр основания и высота банки равны между собой.

#### **Алгоритмизация деятельности обучающегося. Рабочие листы**

Специфической чертой курса математики является его насыщенность сложными вербальными конструкциями – правилами, формулировками теорем, определениями и т.д. Часто словесные конструкции довольно громоздки и выражают алгоритмы действий неявно. Поэтому на начальных этапах изучения новой темы необходимо трансформировать словесную конструкцию в развернутое описание системы действий, составить алгоритм соответствующей деятельности обучающегося. По мере развития самостоятельной деятельности обучающегося, алгоритм обобщается, его блоки укрупняются.

Рассмотренные методы организации учебной деятельности обучающихся с нарушением слуха легко встраиваются в уроки любого типа и могут быть использованы на разных его этапах, позволяют преподавателю находить конкретные пути формирования математических знаний и навыков в единстве с развитием речи и логического мышления. Описанные методы являются универсальными и могут использоваться при изучении других общеобразовательных дисциплин. Подобная практика в инклюзивной образовательной среде колледжа в целом обеспечивает требуемое качество знаний по общеобразовательным дисциплинам данной категории студентов, является надежной базой для формирования их общих и профессиональных компетенций.

### **Литература**

1. Витухина И.А. Особенности овладения глухими учащимися математической символикой на уроках математики. Сб. «Особенности учебно-воспитательной работы в вечерней школе для глухих и слабослышащих». ЛВЦ ВОГ. Л., 1983.
2. Витухина И.А. Реализация принципа наглядности при изучении математики в школе для глухих детей. Дефектология, №1, 1988.

## **ТЕХНОЛОГИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

**Н.В. Десятниченко, Е.В. Никитенко, О.В. Плотникова**

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»  
[vgpgk@comch.ru](mailto:vgpgk@comch.ru)

Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж реализует государственную программу «Доступная среда», в рамках которой создаются оптимальные условия для обеспечения образовательного процесса для реабилитации, развития, социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), получения ими качественного профессионального образования.

Практика сталкивает педагогов с существующими проблемами организации педагогического процесса в рамках инклюзии: отсутствие адаптированных программ общего и профессионального обучения для студентов с ОВЗ, недостаточность методической базы, не-

эффективность использования стандартных критериев оценки результатов учебной деятельности, неуклонный рост процента обучающихся с ОВЗ от общего числа студентов. В связи с этим адаптация существующего в колледже образовательного пространства к нуждам конкретного обучающегося идет постоянно с момента его поступления на 1 курс и включает в себя реформирование образовательного процесса, используемых методик, вариативность технологий оценки результатов учебной деятельности, создание благоприятного психологического климата в урочное и внеурочное время.

Рассмотрим примеры используемых преподавателями ВГПГК технологий и методик, позволяющие решать обозначенные проблемы инклюзивной практики в рамках дисциплин общеобразовательного цикла: математики, химии и биологии.

### МАТЕМАТИКА

Использование виртуального конструктора Cabri 3D на уроках стереометрии.

При изучении геометрии обучающиеся с ограниченными возможностями часто не могут вручную построить геометрический чертеж. Нарушения пространственного восприятия, моторных функций - часто встречающаяся проблема. Использование виртуального геометрического конструктора может стать доступным инструментом решения подобных проблем: максимально автоматизировать построение чертежа, развивать пространственное воображение, преодолевать барьер перехода от плоского чертежа к объемному. Основной состав учебной группы может использовать программный конструктор для выбора оптимального ракурса чертежа, самостоятельного нахождения ошибок в построении, решения исследовательских задач.

**Задача 1.** Построение модели многогранника (на примере додекаэдра).

Вариант 1. «Ручной»



Рис.1

Вариант 2. Построение развертки многогранника с помощью виртуального конструктора Cabri 3D.

Решение: Панель инструментов Cabri 3D:

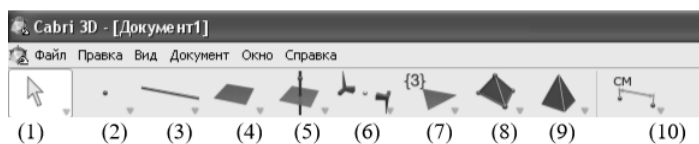


Рис.2

Шаг 1. Построим додекаэдр с помощью инструмента (9) (рис. 3).

Шаг 2. Выбор инструмента Развертка (8). Выделяем додекаэдр, развертка создана. Раскрываем развертку, потащив её левой кнопкой мыши за любую грань (рис.4). Когда развертка приблизится к базовой плоскости, она автоматически к ней привяжется (рис.5).

Шаг 3. Распечатка развертки. Развертку можно подготовить к распечатке, для чего, щелкнув по развертке правой кнопкой мыши, в контекстном меню выбираем команду «До-

бавить страницу развертки». Развертка пирамиды появится на новой странице, расположенной ниже исходной. Распечатав развертку, можно моделировать многогранник из бумаги (рис.6).

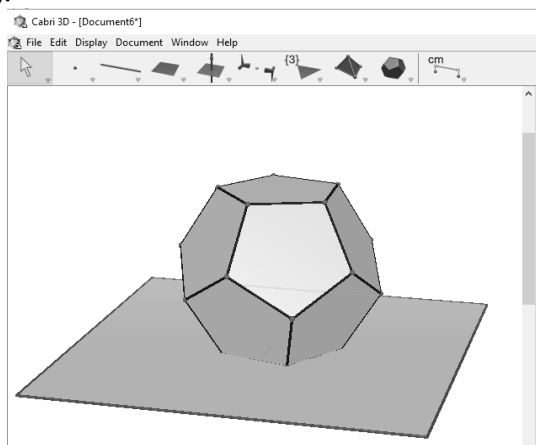


Рис. 3

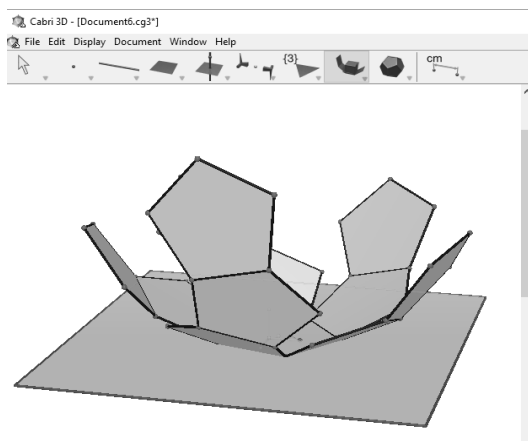


Рис. 4

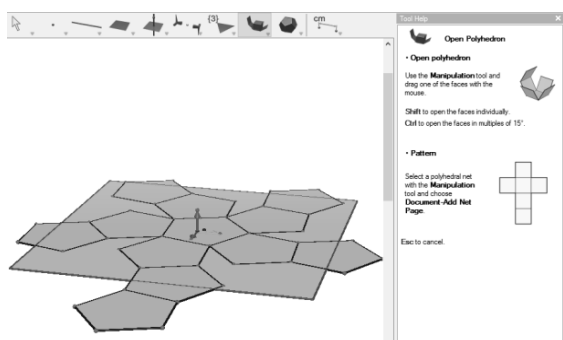


Рис. 5

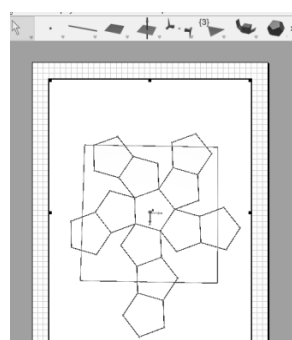


Рис. 6

**Задача 2.** Дана пирамида ABCDES. На ребрах SA, SB и SD заданы точки  $M_1$ ,  $M_2$  и  $M_3$ . Построить сечение многогранника, проходящее через точки  $M_1$ ,  $M_2$  и  $M_3$ .

Решение.

Шаг 1. Построение пирамиды можно выполнить с помощью инструмента «Линия» (3), выполняя последовательно построение отрезков. Строим пятиугольник ABCDE. Чтобы задать имя многоугольника, выделяем каждую точку инструментом «Управление» (1) и вводим название вершины. Вне плоскости пятиугольника строим точку S и соединяем ее отрезками с вершинами пятиугольника, выделяя невидимые линии пунктиром. Пирамида SABCDE построена. На ребрах SA, SB и SD выбираем точки  $M_1$ ,  $M_2$  и  $M_3$ , через которые нужно построить секущую плоскость (рис. 7).

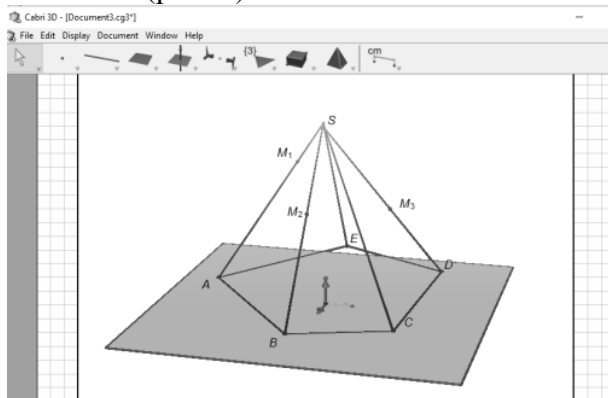


Рис.7

Шаг 2. Построение сечения. Построим след секущей плоскости на плоскость основа-

ния. Инструментом (3) строим прямые  $M_1M_2$  и  $AB$  (Рис. 8). Инструментом (2) строим точку пересечения построенных прямых  $X_1$ . Строим пунктирные прямые  $M_1M_3$  и  $AD$  и точку их пересечения  $X_2$ . Прямая  $X_1X_2$  – след секущей плоскости. Далее, выполняя аналогичные операции, достраиваем сечение:

$$X_3 = CD \cap X_1X_2 ; M_4 = M_3X_3 \cap SC ; X_4 = ED \cap X_1X_2 ; M_5 = M_3X_4 \cap SE ;$$

$$M_1M_2M_4M_3M_5 \text{ – искомое сечение (Рис. 9).}$$

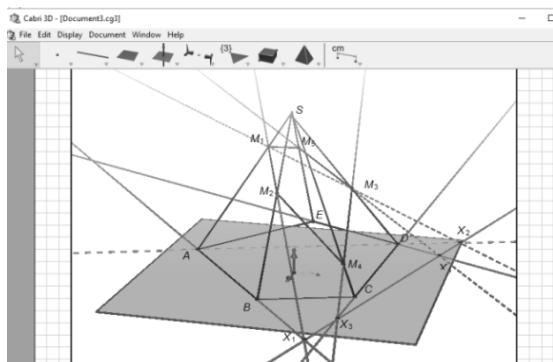


Рис.8

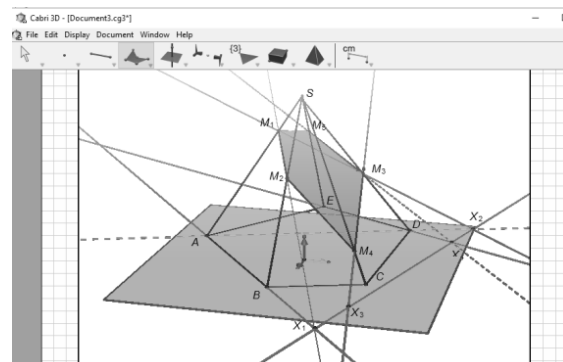


Рис.9

Шаг 3. Оформление чертежа. Для того, чтобы сечение выделить, инструментом (7) строим многоугольник по точкам  $M_1, M_2, M_4, M_3, M_5, M_1$ , выделяем инструментом Управление многоугольник, правой кнопкой мыши в контекстном меню выбираем Цвет поверхности (зеленый). Удаляем вспомогательные линии (рис.10).

Итак, заданное сечение построено классическим методом и выглядит так же, как и в тетрадах обучающихся. Полученную конструкцию можно рассматривать под разными углами, перемещать вершины многогранника, отслеживая изменения полученной конструкции, сравнивать при этом «читабельность» того или иного варианта чертежа (рис.11).

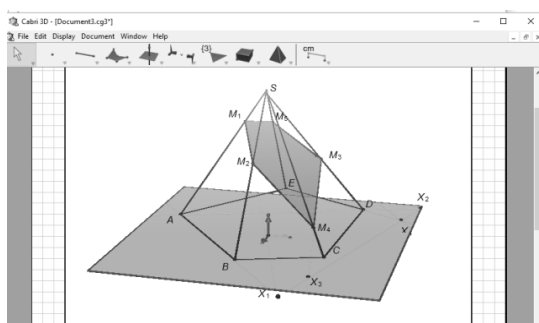


Рис.10

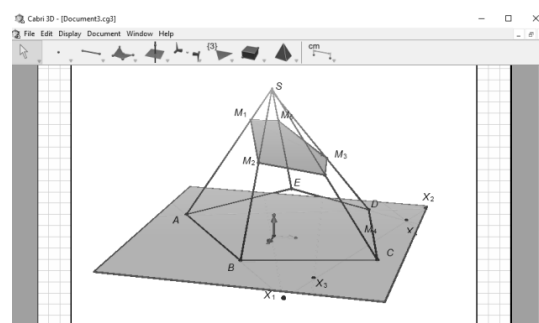


Рис.11

## ХИМИЯ

В связи с трудностями, возникающими у обучающихся с ОВЗ при изучении химии, в образовательный процесс вносятся следующие изменения:

- больше времени отводится вопросам использования химических веществ в быту и безопасного обращения с ними;
- используется максимально возможное количество демонстраций, так как именно демонстрационный эксперимент способствует развитию познавательного интереса у обучающихся с особенностями в восприятии и обработке информации;
- при планировании практических работ и лабораторных опытов исключаются те из них, которые требуют использования концентрированных кислот, щелочей, формальдегида, спирта, ввиду их высокой токсичности и опасности для здоровья; часть лабораторных опытов и практических работ выполняется виртуально или заменяется на демонстрацию ЦОР (рис.12);



Рис.12

- проводится строжайший контроль за соблюдением правил техники безопасности при проведении лабораторных и практических работ.

Для успешного освоения общеобразовательной программы, обучающимся с ОВЗ предоставляются особые условия. В первую очередь, речь идет об индивидуализации подходов к обучению, в частности, о подборе условий организации обучения, об индивидуализации формы выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, о качественном подходе при оценивании результатов.

Среди студентов с нарушением слуха и расстройствами аутистического спектра встречаются те, чье понимание прочитанного текста на порядок выше, чем понимание устной информации. Поэтому, используются письменные инструкции, дублирующие ее на доске или на индивидуальной карточке.

Примеры индивидуальных заданий

**Задание №1.** Предлагается перечень символов химических элементов:

Al, K, Cl, Na, Mg, Li, S, Si, Rb, Ag, P, Ar, Cs, Cu, Fr, Fe, H, Au, Ca, Zn

Необходимо:

- 1) расположить химические элементы в алфавитном порядке
- 2) выбрать химические элементы с постоянной валентностью
- 3) выбрать химические элементы с переменной валентностью

**Задание 2.** «Цепочка»

**Цель.** Активизировать мышление обучающихся, научить просчитывать нужные варианты решения и лучше ориентироваться в периодической системе.

**Атрибуты.** Периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева.

**Задание.** Написать рядом название другого элемента, начинающегося на букву, которой кончается первое название, и так далее.

**Пример.** Цинк – кобальт – тантал – лантан – неодим – мышьяк – кислород

**Пример.** Бром- марганец – цинк - калий-йод и т.д.

**Задание № 3** «Раздели нас»

**Цель.** Совершенствовать переключение внимания обучающихся и наблюдательность. Закрепить знания о химических элементах- металлах и неметаллах.

**Атрибуты.** Карточки, на которых даны в чередующемся порядке строки химических элементов- металлов и химических элементов-неметаллов. Знаки эти перепутаны.

**Задание.** В строке химических элементов – металлов определить и вычеркнуть знаки элементов – неметаллов, а среди химических элементов – неметаллов вычеркнуть элементы – металлы.

Металлы - Na, K, Mg, O, Ba, Au, P, Cu

Неметаллы - Cl, N, C, Ag, O, F, H, Si

Металлы - Fe, Ca, Cu, Ba, Br, Si, Pt, Hg

Неметаллы - Se, Si, N, F, Na, Ag, Mg, Li

БИОЛОГИЯ

На уроках биологии в колледже используется методика модульного обучения. Все уроки раздела «Основы цитологии», «Размножение и индивидуальное развитие организмов», «Эволюционное учение», отдельные уроки раздела «Основы генетики» обеспечены авторскими модульными программами. Хорошо продуманные задания, четко поставленные задачи и помощь преподавателя на уроках позволяют студентам различных категорий, достаточно быстро научиться работать с модулями. На уроках все студенты заняты работой. Смена видов деятельности, а также выполнение студентами заданий различного уровня сложности делают уроки интересными, устраняют психологическую нагрузку. Обучающиеся могут работать индивидуально, парами, в группах. У студентов нет боязни получить низкую оценку, так как они имеют возможность доработать изучаемый материал и получить более высокий балл. На уроках с использованием технологии модульного обучения преподаватель выступает как организатор самостоятельной учебной деятельности. При этом он имеет возможность общаться на уроке с каждым студентом.

Использование в преподавании биологии технологии развивающего обучения, также обеспечивает у студентов разных категорий, активизации познавательной деятельности, желание, к достижению конкретного учебного результата.

Примеры развивающих заданий

1. «Запомни и нарисуй».

Цель: развитие пространственно-аналитической деятельности, умение ориентироваться в графических изображениях предметов, повышение уровня внимания, памяти, лучшее усвоение нового материала и прочное закрепление ранее пройденного. Задание: запомни и нарисуй и подпиши растительную клетку и ее части.

2. «Установите соответствие»

Цель: развитие уровня произвольного внимания, мыслительной деятельности, механической и логической памяти, развитие воображения..

Задание. Установите соответствие между примерами и экологическими факторами, которые этими примерами иллюстрируются: к каждой позиции, данной в первом столбце, подберите соответствующую позицию из второго столбца.

ПРИМЕРЫ	ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ
А) повышение давления атмосферного воздуха	1) Абиотические 2) Биотические
Б) изменение рельефа экосистемы, вызванное землетрясением	
В) изменение численности популяции зайцев в результате эпидемии	

Презентация с включением дополняющих технологий – самая эффективная форма подачи материала для преподавателя при проведении урока биологии. Наряду с авторскими презентациями, при обучении биологии используются специальные обучающие электронные пособия. Издания серии ПО «Виртуальная школа Кирилла и Мефодия» «Человек и его здоровье», «Биология. 10-11 класс» содержат анимации, интерактивные тренажеры, медиаиллюстрации, таблицы и схемы, а также включают в себя справочники с необходимыми терминами и понятиями. Электронное издание «Биология 6-11 класс. Лабораторный практикум» содержит коллекцию фотоизображений и видеозаписей, атлас по анатомии и физиологии человека, лабораторные работы по темам: «Лаборатория клетки», «Системы человеческого организма», «Генетика», «Экосистемы». Использование таких мультимедийных уроков позволяет активизировать процесс обучения, способствует эффективному усвоению учебного материала. Работа с интерактивными тренажерами вызывает большой эмоциональный подъем, снижает утомление и напряжение на уроках; уроки становятся более разнообразными и увлекательными (рис. 13).

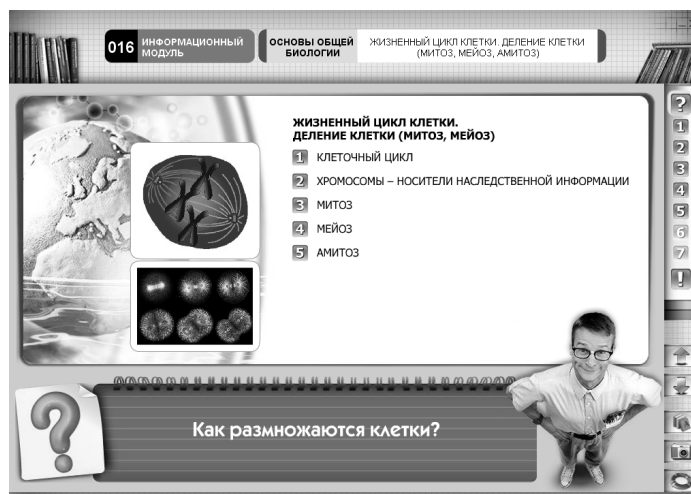


Рис.13

Таким образом, опыт педагогической практики показывает, что инклюзивное образование сегодня – это комплексное и индивидуальное дифференцированное обучение с использованием инновационных технологий, требующее от преподавателя значительных личностных и профессиональных ресурсов. Создание и совершенствование в образовательном учреждении собственной системы педагогических технологий и методов инклюзивного обучения позволяет эффективно решать вопросы общеобразовательной и профессиональной подготовки.

### Литература

1. Верещагина Н.Н. Преподавание математики в классе с компьютерной поддержкой / Н.Н. Верещагина. - <http://centen fio.ru/>
2. Cabri 3D v2.1 Руководство пользователя: Авторы и разработчики: Софии и Пьер Рене де Котре (Монреаль, Квебек, Канада) Перевод на русский язык: Институт новых технологий, 2007 г. [www.int-edu.ru](http://www.int-edu.ru)
3. Белохвостов А.А, Аршанский Е.Я. Виртуальный эксперимент на уроках химии // Химия в школе – 2012 № 4. С. 49-55.
4. Дорофеев М.В., Ступнева Ю.В. Использование сервисов всемирной паутины в процессе обучения // Химия в школе – 2010 № 8. С. 31-38.
5. Машура Е.А. Интерактивные методики обучения на уроках биологии.//Биология в школе-2012.- №3.
6. Туйбаева Л. И. Информационные технологии как способ реализации дифференцированного подхода в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 211–215. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95665.htm>.

## **ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ И ТЮТОРОВ, РАБОТАЮЩИХ С ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ И ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Т.И. Дуброва**

Заведующий кафедрой коррекционной педагогики, здорового и безопасного образа жизни  
ФГБОУ ВО «УлГПУ имени И.Н.Ульянова», к.п.н., [lika.x@bk.ru](mailto:lika.x@bk.ru)

На современном этапе модернизации отечественной системы образования вопросы качества повышения квалификации педагогических работников являются актуальными. По



мнению многих исследователей (Р. Х. Гильмеевой, М. Т. Громковой, С. И. Змеёва, П. И. Третьякова и др.) невозможно обеспечить высокий уровень образования без изменения традиционной системы обучения, как в системе общего образования, так и в системе дополнительного профессионального образования.

Исследования М.Т.Громковой, С.И.Змеёва убедительно доказывают, что в настоящее время процессы реформирования касаются и содержательной стороны образования, и технологий осуществления обучения всех возрастных категорий обучающихся. При инновационном подходе последипломное образование направлено не столько на насыщение слушателей неким количеством информации, сколько на развитие у них таких навыков, как умение оперировать информацией, проектировать и моделировать свою педагогическую деятельность [3, 5].

Преподавателю системы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) в современных условиях необходимо понимание и принятие целей и обновленного содержания образования, понимание и принятие своей собственной роли — не только транслятора фактических знаний, а организатора учебной деятельности слушателей, осознание и принятие необходимости технологизации учебно-образовательного процесса. При этом необходимым условием эффективной организации этого процесса является ориентация на специфику слушателей, имеющих профессиональное образование, а также опыт работы педагогов и предъявляемые требования в отношении качества и эффективности обучения.

Опираясь на исследования Р.Х.Гельмеевой, П.И.Третьякова, С.Б.Ступиной и других авторов можно констатировать, что специфика обучения на курсах повышения квалификации заключается в том, что объектом здесь являются педагоги со сформированными ценностями, целями и задачами, профессиональным жизненным опытом. Все, что предлагается на лекционных занятиях, усваивается (или наоборот не усваивается) в соответствии с направленностью, мотивацией слушателей [2, 6, 8]. Исходя из этого, процесс обучения в системе дополнительного профессионального образования на курсах повышения квалификации не может не ориентироваться на конечного потребителя образовательных услуг – слушателя курсов повышения квалификации.

С целью изучения и анализа процесса реализации инновационных технологий в организации образования взрослых был проведен опрос слушателей факультета дополнительного образования кафедры коррекционной педагогики, здорового и безопасного образа жизни ФГБОУ ВО Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н.Ульянова (далее – университет). В опросе приняло участие 80 % от общего числа состава педагогических работников, проходивших курсы повышения квалификации в 2015-2017 году, что обеспечило репрезентативность выборки.

Результаты опроса показали, что 100% опрошенных педагогических работников признают необходимость внедрения и реализации инновационных технологий в процесс повышения квалификации педагогов и самостоятельную педагогическую деятельность. Это говорит о сформированном представлении респондентов о современных тенденциях модернизации процесса образования и осознанном отношении педагогов к использованию инновационных технологий в системе повышения квалификации и применении полученных знаний на практике.

Все опрошенные сходятся во мнении, что использование инновационных технологий в системе повышения квалификации влияет на степень удовлетворенности педагогов, обучающихся на курсах, различными аспектами курсовой подготовки, а так же на эффективность образовательных услуг университета. При этом степень этого влияния расценивается по-разному. Наиболее значительное влияние, по мнению респондентов, на активизацию познавательной деятельности слушателей оказывает применение инновационных технологий (73%), повышение мотивации обучения у слушателей курсов (65%). Более половины преподавателей участвующих в опросе отметили значительную степень влияния инновационных технологий на такие параметры как: «удовлетворенность курсовой подготовкой» и «качество

работы преподавателей» (78% и 81% соответственно).

Мнения опрошенных по вопросу использованию инновационных технологий обучения в собственной педагогической деятельности, распределились примерно поровну между двумя вариантами. Так, по мнению более половины респондентов (52%) на их мотивацию использования инновационных технологий обучения влияет социальный заказ, и требование времени. Примерно столько же (48%) считает, что на предпочтение ими в работе инновационных технологий влияет собственное желание. Признавая недостаточность использования инновационных технологий в настоящее время, опрошенные слушатели считают, что на активизацию процесса внедрения инновационных технологий в учебный процесс в системе повышения квалификации влияют следующие факторы:

- профессиональная готовность к реализации инновационных технологий – 81%;
- обучение и повышение квалификации по данной проблеме – 97%;
- личное желание преподавателя (мотивация) – 93%;
- создание или обновление материально-технической базы – 83%;
- моральное и материальное стимулирование со стороны администрации – 81%;
- требования и пожелания заказчика курсов – 76%;
- указание и распоряжение администрации – 4%.

Ранжирование этих факторов показывает, что на первое место респонденты ставят такие условия и факторы активизации внедрения и реализации инновационных технологий, которые зависят, прежде всего, от них самих. И только потом рассматриваются такие варианты как создание условий со стороны администрации учреждения: обновление материально-технической базы и мотивация и стимулирование со стороны администрации. Данный факт на наш взгляд свидетельствует о высокой степени осознания личной роли педагогических работников в процессе повышения квалификации педагогов.

Собственную профессиональную готовность к реализации инновационных технологий опрошенные преподаватели оценили достаточно критично. Так только 21% респондентов считают свой профессиональный уровень полностью достаточным для реализации инновационных технологий обучения. Более половины (58%) оценили как «скорее достаточный», а 20% считают уровень своей подготовки «скорее недостаточным» для реализации инновационных технологий обучения.

Респондентам было предложено оценить эффективность различных технологий обучения. Как наиболее эффективные в обучении взрослых, респонденты отметили:

- информационные технологии – 36%,
- поисково-творческую самостоятельную деятельность – 31%,
- интерактивные технологии обучения - 33%.

Ниже оценивается эффективность таких технологий обучения как тренинги и их элементы, и дистанционное обучение – 38% и 34%, и технологию модульного обучения – 28%.

В настоящее время довольно широко распространено мнение о консервативности опытных педагогов, о предпочтении ими традиционных форм и методов обучения, анализ анкетирования слушателей курсов повышения квалификации позволяет не согласиться с данным мнением. Так корреляционный анализ не выявил связей между стажем педагогической работы и используемыми технологиями обучения, то есть владение инновационными технологиями и использование их в деятельности не зависит от стажа и опыта работы педагога.

Практически все опрошенные педагогические работники выразили желание в ближайшее время совершенствовать свою педагогическую деятельность, путем реализации каких-либо инновационных технологий. В качестве технологий, которыми хотели бы овладеть педагоги и использовать в дальнейшем в практике своей педагогической деятельности, назывались лишь несколько. На первом месте – тренинги и их элементы – 42% опрошенных хотели бы обучиться технологии их проведения и использования. На втором – технологии контекстного обучения, моделирования и дистанционное обучение – 29%. Менее всего участвующих в опросе выбрали в качестве ответа на данный вопрос технологии проектной деятельности и поисково-творческой самостоятельной деятельности – 8%, что объясняется вы-

соким процентом владения этими технологиями среди опрошенных. Единичными оказались выборы таких технологий как кейс-стади, ТОГИС, технология модерации и некоторые другие реализуемые в обучении взрослых. Небольшой выбор названных технологий на наш взгляд объясняется низкой степенью информированности педагогов о некоторых инновационных технологиях. Помимо этого опрошенные выразили мнение, что хотели бы овладеть данными технологиями для дальнейшей работы, что свидетельствует о желании дальнейшего профессионального развития и совершенствования деятельности.

ТОГИС (Технология Образования в Глобальном Информационном Сообществе), автором которой является доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Педагогические технологии» В.В. Гузеев [4], соответствует новой концепции образования. В чём преимущество ТОГИС? Что такое деятельностно-ценностная задача? Как организовать учебную деятельность учащихся в рамках технологии ТОГИС? Какова роль учителя в ТОГИС? Почему ТОГИС так нравится учащимся? На эти и многие другие вопросы были получены ответы на курсах повышения квалификации педагогических работников.

«Знания перестают быть целью, а становятся средством в подлинном образовании, помогая овладевать культурными образцами мышления, формировать свои мыслительные стратегии, что позволяет каждому самостоятельно осваивать накопления культуры» - так сформулирована задача [4]. Разумеется, сказанное выше не означает, что не следует учить никаким фактическим знаниям. Напротив, любые способы деятельности присваиваются через саму деятельность. Но в таком случае появляется и объект деятельности, который без конкретных фактических знаний остается вещью в себе. Вопрос в том, чтобы общество смогло отобрать тот реально необходимый объем фактов, без знания которого невозможно осваивать и осуществлять способы взаимодействия с миром. Все остальные знания могут появляться как результат или побочный продукт деятельности. При этом результативность образования может заметно возрасти, если построить деятельностный образовательный процесс на закономерностях, по сей день не освоенных педагогикой, но от этого не менее объективных и эффективных. Здесь имеется ввиду закон парадоксальных интенций Франкла-Курунского. Смысл закона состоит в том, что реально усваивается и присваивается надолго та информация, на которой сосредоточены усилия, а побочная, возникает спонтанно, между делом. Та информация, которая отвечает цели, на усвоение которой направлены действия, попадает лишь в кратковременную память и довольно быстро забывается. Этот парадокс кажется странным и уж заведомо противоречит всему, чему нас до сих пор учили, но опровергнуть его не удастся. Отсюда можно вывести и новые правила проектирования образовательного процесса, реализованные в основной последовательности процедур технологии ТОГИС.

Данная технология используется в следующих направлениях:

- выработка навыков научного исследования;
- генерирование способов решения проблемной задачи;
- организация эффективного поиска необходимой информации с использованием современных компьютерных и телекоммуникационных средств;
- рефлексия проведенной деятельности на завершающем этапе в виде сопоставления результата работы с достижениями собственного развития.

Обучение с использованием ТОГИС способствует становлению ценностных ориентаций обучаемых, формированию информационной культуры личности.

При организации курсов повышения квалификации педагогических работников нами была выбрана одна из форм интерактивного обучения – метод коллективного анализа ситуаций (кейс-метод). Кейс-метод – сложная многоаспектная технология обучения, которая представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, выступает как способ коллективного обучения, важнейшими составляющими которого являются работа в группе и подгруппах, взаимный обмен информацией.

Кейс-метод можно рассматривать как синергетическую технологию и как разновидность проектной технологии, суть которой заключается в подготовке процедур погружения

группы в ситуацию, формирования эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.

На практических занятиях слушатели продемонстрировали проектирование различных видов кейсов (практических, обучающих, научно-исследовательских), а также были проанализированы и применены на уроках и занятиях следующие методы, относящиеся к структуре кейс-технологии:

- метод ситуационного анализа;
- Ситуационные задачи и упражнения;
- анализ конкретных ситуаций (кейс-стади);
- метод кейсов;
- метод инцидента;
- метод разбора деловой корреспонденции;
- игровое проектирование;
- метод ситуационно-ролевых игр.

Большую заинтересованность у слушателей курсов повышения квалификации вызвала технология модерации.

Модератор – наставник, руководитель, более опытный партнер в совместном обучении, который предлагает свои знания и опыт в организации процесса групповой учебной деятельности.

Модерация как технология представляет собой целый комплекс взаимосвязанных условий, методов и приемов организации совместной деятельности взрослых, позволяющих вовлечь участников в процесс выявления, осмысления и анализа затруднений в профессиональной деятельности, поиска путей их решения, неформального осмысления и распространения опыта коллег, а также взаимного обучения на основе знаний и опыта участников. Принципы работы технологии модерации: систематичность; структурированность; прозрачность.

Уровни организации обучения:

- ❖ Предметный (содержательный);
- ❖ Уровень переживания (опыт, чувства, желания);
- ❖ Уровень взаимодействия (коммуникация и сотрудничество в группе).

Этапы технологии модерации:

- вхождение в тему;
- погружение в проблематику;
- обсуждение, поиск решения;
- презентация результатов и общая дискуссия;
- подведение итогов, обмен мнениями.

После проведенного повторного опроса слушателей повышения квалификации по завершению обучения в качестве технологий, которые педагоги будут использовать в практике своей педагогической деятельности, были выбраны следующие:

- технология ТОГИС – 84% ;
- кейс-технологий – 71%;
- технология модерации – 66%;
- тренинги и их элементы – 52%;
- технологии контекстного обучения, моделирования и дистанционное обучение – 39%.
- технологии проектной деятельности и поисково-творческой самостоятельной деятельности – 38%.

Определяя выбор инновационных технологий в обучении взрослых и опираясь на исследования О.В.Агаповой, Н.А.Тоскиной, С.Г.Вершловского [7], мы остановились на понимании того, что образовательная технология в узком смысле это система, включающая некоторое представление планируемых результатов обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, множество моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели

обучения для данных конкретных условий. Здесь модель обучения - система, состоящая из дидактической основы и педагогической техники, которые используются в данном учебном периоде. Дидактическая основа модели обучения состояла из метода обучения и организованной формы, в которой они реализованы, где педагогическая техника объединяет средства и приемы, непосредственно используемые в учебном процессе.

Опыт организации обучения педагогических работников подтверждает исследования В.В.Беспалько в том, что эффективность процесса образования находится в прямой зависимости от той педагогической технологии, которую мы применяем для реализации педагогической задачи и достижения поставленных целей [1].

Для эффективности этого процесса в университете созданы необходимые условия: совершенствуется материально-техническая база, при организации методических семинаров учитываются предложения респондентов по тематике обучения и повышения профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава.

В то же время существует ряд проблем в процессе реализации инновационных технологий в системе повышения квалификации, которые учитывая опыт работы других факультетов дополнительного профессионального образования, касаются не только нашего учреждения. Ими мы считаем: отсутствие специальной подготовки преподавателей по андрогогике; недостаточное количество программ повышения квалификации по реализации инновационных технологий на курсах повышения квалификации педагогов; низкую степень информированности преподавателей о появлении новых, в том числе информационных технологий работы с взрослыми.

Решение этих проблем, на наш взгляд будет способствовать повышению качества повышения квалификации, что является на сегодняшний день одним из приоритетных направлений в области политики образования.

## Литература

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения, М: издательство «Академия», 2015 – 467с.
2. Гильмеева Р.Х. Профессионализм учителя в социологическом измерении.// журнал «Социологические исследования».- 2016.-№ 11.
3. Громкова М.Т. Андрогогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие для системы дополнительного профессионального образования. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 495с.
4. Гузеев, В.В. Эффективные образовательные технологии: интегральная и ТОГИС, - М: Издательский центр «Москва НИИ школьных технологий», 2006. – 378с.
5. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 128с.
6. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе, - М: издательство «Просвещение», 2015. – 375с.
7. Технологии образования взрослых / под редакцией О.В.Агаповой, Н.А.Тоскиной, С.Г.Вершловского, - М: издательство «Просвещение», 2016 – 254с.
8. Третьяков П.И. Практика управления современной школой / П.И.Третьяков. – М.: Педагогика, 2012. – 240с.

## ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н.В. Елисеева

ГБПОУ ВО «ЛАТТ», elisey210114@mail.ru

В настоящее время в показателях здоровья детского населения наблюдается тенденция повышения числа детей, имеющих врожденные аномалии и наследственные заболевания, нарушения сенсорных функций и патологии центральной нервной системы, хронические заболевания систем органов и психические расстройства, и, вследствие этого, увеличение количества детей с ограниченными возможностями. По данным Федеральной службы государственной статистики за 2016 год, в России зарегистрировано более 600 тысяч детей-инвалидов в возрасте до 18 лет. Таким образом, в России 2,4% от общего количества детей имеют ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Здоровье населения в России продолжает ухудшаться, что определяет демографическую ситуацию в стране, которая характеризуется низкой рождаемостью, низкой продолжительностью жизни, высокой смертностью и заболеваемостью, показатель нормальных родов на протяжении последних лет составляет менее 50%, что говорит о высоком риске рождения детей с ОВЗ. Рождение ребенка влечет за собой ряд серьезных изменений в укладе каждой семьи, а появление ребенка с ОВЗ определяет ее особый статус, который характеризуется наличием дополнительных трудностей. Проблемы, возникающие в семьях, имеющих особого ребенка, оказывают серьезное влияние на все сферы жизнедеятельности членов семьи и ведут к неблагоприятным последствиям, а именно: изменение в здоровье или поведении; изменение финансового положения; изменение количества споров между супругами; сексуальные трудности; ссоры с родней мужа или жены; изменение условий жизни (питания, сна, отдыха); изменение индивидуальных привычек; изменение привычного семейного общения; разделение супругов. Весь спектр проблем, с которыми сталкиваются семьи, имеющие ребенка с отклонениями в развитии можно условно разделить на 6 основных групп: проблемы материального, жилищно-бытового, медицинского, психологического, педагогического и социального характера. Проблемы финансового, материального и жилищно-бытового характера в семье с появлением ребенка с ОВЗ возрастают из-за того, что зачастую работает один из супругов, в то время как другой вынужден присматривать за ребенком. Дети с ОВЗ требуют правильно организованного жилого пространства, специальных приспособлений и оборудования. Также стоит отметить, что медицинские услуги для таких детей зачастую являются платными. Хирургические операции, медицинские процедуры, лекарственные препараты, реабилитационные мероприятия, массаж, путевки санаторного типа, необходимые приспособления для передвижения, аппараты для улучшения слуха и зрения, ортопедическая обувь и т.д. требуют больших денежных затрат. Из-за этого возникают затруднения, связанные с улучшением жилищно-бытовых условий и повышением качества жизни семьи. Семьям, в которых дети признаны инвалидами, Правительство РФ и правительство субъектов РФ оказывают социальную поддержку в виде социальных выплат и многопрофильных льгот.

К социальным выплатам относятся:

- социальная пенсия детям-инвалидам в возрасте до 18 лет (ст. 18 ФЗ от 15.12.2001 № 166-ФЗ «О государственном пенсионном обеспечении в РФ»);
- ежемесячная денежная выплата (ст. 28.1 ФЗ от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов»);
- ежемесячная компенсационная выплата неработающему трудоспособному лицу, осуществляющему уход за ребенком-инвалидом в возрасте до 18 лет (Постановление Правительства РФ от 04.06.2007 № 343 «Об осуществлении ежемесячных компенсационных выплат неработающим трудоспособным лицам, осуществляющим уход за нетрудоспособными гражданами»).

К числу многопрофильных льгот семьям, имеющим детей инвалидов, относятся:

- жилищно-коммунальные льготы: скидка на оплату квартиры и коммунальных услуг 50%; скидка на плату за пользование телефоном и радиоточкой 50% (ст. 17 ФЗ от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ») и др.;
- транспортные льготы: детям-инвалидам и лицу их сопровождающему предоставляется право бесплатного проезда на пригородном железнодорожном транспорте, а также на междугородном транспорте к месту лечения и обратно (ст. 6.2 ФЗ от 17.07.1999 № 178-ФЗ «О государственной социальной помощи»); льготный проезд общественным транспортом городского и пригородного сообщения по единому социальному проездному билету и др.;
- лечебно-медицинские льготы: бесплатное обеспечение жизненно необходимыми и лекарственными препаратами согласно утвержденному перечню (распоряжение Правительства РФ от 29.03.2007 № 376-р «Об утверждении перечня жизненно необходимых и важнейших лекарственных средств»); бесплатное предоставление технических средств реабилитации и услуг (ФЗ от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ») и др.

Так же существуют налоговые, образовательные льготы, трудовые и пенсионные льготы для родителей детей-инвалидов и другие. Данные формы социальной поддержки со стороны Правительства РФ для семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, в некоторой степени стабилизируют финансовый бюджет семьи, а также дают возможность повышения качества жизни. Помимо финансовых проблем, с появлением в семье ребенка с ОВЗ возникают проблемы психологического характера, которые нарушают стабильный ход семейной жизни, вызывая у родителей стрессовое состояние. Проходит значительное количество времени от момента появления особого ребенка в семье до полного осознания родителями проблем его воспитания и развития. Можно выделить 4 фазы психологического осознания факта рождения ребенка с нарушением. Первая фаза характеризуется состоянием растерянности, порой страха. Родители испытывают чувство собственной неполноценности при рождении ребенка с дефектом развития, ответственность за судьбу ребенка, ощущение беспомощности и многие другие чувства, и отрицательные эмоции. Вторая фаза – отрицание поставленного диагноза и негативизм. Функция отрицания направлена на то, чтобы сохранить определенный уровень надежды или чувство стабильности семьи перед лицом факта, грозящего их разрушить. Третья фаза – осознание диагноза, погружение в депрессию. Четвертая фаза – самостоятельное, сознательное обращение родителей за помощью к специалистам. Это начало социально-психологической адаптации, когда родители уже в состоянии правильно оценить ситуацию, начать руководствоваться интересами ребенка, устанавливать адекватные эмоциональные контакты. На этой стадии родители изменяют свой образ жизни, меняются их цели и жизненные ценности.

Как было сказано выше, в таких семьях зачастую супруг является единственным работающим членом семьи, и его доходы являются основой семейного бюджета. По причине высоких финансовых затрат он вынужден также искать дополнительные источники дохода, что приводит к физическому и моральному истощению и значительно снижает возможность участия в воспитании ребенка. Присмотр и уход за ребенком осуществляет, как правило, мать, которая испытывает ограничение личной свободы и нехватку времени, что обуславливает ее психоэмоциональное напряжение, состояние тревоги и раздражения, вследствие чего наступают неврозы, депрессия. Возникают проблемы в межличностном общении между супругами, постоянные ссоры, упреки, которые приводят к усугублению негативного эмоционального фона в семье.

Психологическая напряженность в таких семьях поддерживается отрицательным отношением со стороны окружающих, отсутствием поддержки со стороны друзей и родственников, позитивного общения с людьми и другими семьями. Вследствие этого, после рождения ребенка с ОВЗ семья становится замкнутой, малообщительной и избирательной в контактах. Из-за постоянно напряженного психологического климата в семье отношения между супругами ослабевают, что зачастую ведет к распаду семей, часть семей продолжает существовать формально – «ради ребенка», и лишь в редких случаях происходит сплочение членов семьи. Таким образом, психологический климат в семье, имеющей ребенка с ОВЗ, зависит от

межличностных отношений всех ее членов, морально-психологических ресурсов родителей и родственников, а также от материальных и жилищно-бытовых условий семьи, что в свою очередь, определяет условия воспитания, обучения, развития и социального благополучия самого ребенка.

Проблемы педагогического характера также присущи семьям, в которых воспитывается ребенок с ОВЗ. Особенности воспитания и обучения особого ребенка заключаются в регулярной и систематической работе, направленной на формирование бытовых навыков, навыков самообслуживания, пользования вспомогательными техническими средствами, способствующих развитию или компенсации нарушенных функций, развитие самостоятельности; на организацию досуга и игровой деятельности, способствующих гармоничному развитию личности ребенка; на подготовку ребенка к посещению дошкольных учреждений, к обучению школе, социальной адаптации и др.

Основной причиной возникновения затруднений у родителей является недостаточность знаний в области медицины, психологии и педагогики. Информация о специфических закономерностях физического и интеллектуального развития детей с нарушениями, о способах их обучения, воспитания и адаптации в обществе является для родителей необходимым инструментом правильного взаимодействия с ребенком и подготовки его к самостоятельной жизни. Систематическая квалифицированная помощь специалистов психологического и педагогического профиля, чтение специальной литературы будет способствовать повышению уровня знаний родителей в вопросах обучения и воспитания детей с ОВЗ. Это позволит родителям выявлять и реализовывать потенциальные возможности сенсорного, физического, интеллектуального и личностного развития ребенка, формировать самооценку и адекватное отношение к своему дефекту, повышать уровень социальной адаптации, самореализации и определенной независимости ребенка в обществе.

Значительные перемены произошли за последние десятилетия в отношении общества к детям с отклонениями в развитии. К ним относятся создание доступной образовательной среды для всех категорий лиц с отклонениями в развитии, реализация программ реабилитационной и психолого-медико-социальной направленности, расширение системы учреждений ранней диагностики и коррекции нарушений, подготовка специалистов различного профиля и др. Эти положительные изменения имеют огромное значение для развития и социальной адаптации детей с ОВЗ, но, несмотря на это, семьи в процессе социальной интеграции особенного ребенка сталкиваются с определенными проблемами.

В своих исследованиях В.В. Ткачева описывает эволюцию взглядов социума на проблему взаимоотношений с лицами, имеющими психофизические недостатки, начиная с эпохи избавления от неполноценных лиц как формы самозащиты человека и государства в древности, заканчивая формированием предпосылок к созданию комплексной системы социально-психологической адаптации семей, имеющих ребенка с отклонениями в развитии в современном обществе. Согласно мнению В.В. Ткачевой, «...неприязнь и страх перед психическим или физическим недугом сохраняются в виде рудиментарных отголосков в сознании наших современников». В обществе до сих пор имеется отчужденное отношение к инвалидам и их проблемам, что негативно влияет на микроклимат семьи, которая оказывается в ситуации психологического давления со стороны социума по причине несоответствия психофизического статуса ребенка нормам общества.

Социальные проблемы в семьях, имеющих ребенка с отклонениями в развитии, обостряются из-за негативного отношения со стороны окружающих, невозможности полноценных социальных контактов, отсутствия широкого круга общения. Это может привести не только к расстройствам личности ребенка, задержке его интеллектуального развития, формированию неадекватного представления об окружающем мире, нарушениям коммуникативной сферы и социальной дезадаптации, но и к проблемам коммуникативного и социального характера у родителей.

Таким образом, рождение ребенка с ОВЗ является серьезным испытанием для всех членов семьи. Зачастую семья не может справиться с финансовыми трудностями, психоэмо-



циональной нагрузкой, социальной депривацией, что приводит к разнообразным неблагоприятным последствиям, таким как нарушения межличностных отношений супругов, детско-родительских отношений, распад семей и др. С целью оказания медико-социальной и психолого-педагогической помощи семьям детей с ОВЗ в России разработаны государственные программы поддержки таких семей.

В настоящее время реализуется комплексная программа «Доступная среда», которая направлена на преодоление социальной разобщенности в обществе и формирование позитивного отношения к проблемам лиц с ОВЗ и к проблеме обеспечения доступной среды жизнедеятельности для них, а также на повышение доступности и качества реабилитационных услуг (развитие системы реабилитации и социальной интеграции лиц с ОВЗ). В рамках программы «Социальная поддержка инвалидов в Воронежской области» осуществляется социальная поддержка семей, воспитывающих детей с ОВЗ, автоматизированный учет нуждаемости семей с детьми-инвалидами в социальных услугах, реализация проектов, направленных на комплексную реабилитацию детей с ОВЗ. Также на территории Воронежской области активно развивается система ранней помощи и сопровождения детей с ОВЗ, что позволяет оказать своевременное положительное влияние на всестороннее развитие личности ребенка и его социальную адаптацию. Издание методических и информационных материалов по вопросам детской инвалидности, по осуществлению реабилитации детей с ограниченными физическими и умственными возможностями, создание различных социально-реабилитационных и благотворительных центров, социальных обществ и общественных организаций ведут к преодолению социальной разобщенности и «отношенческих» барьеров в обществе.

Таким образом, проблемы семей, имеющих детей с ОВЗ, в современных условиях продолжают сохранять актуальность. Поскольку трудности таких семей обостряются очевидными факторами – социальной нестабильностью в российском обществе, – постольку выход из создавшихся трудностей необходимо искать совместными усилиями и со стороны родителей, и со стороны государства.

### Литература

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед./Т.Г. Богданова. - М.: Академия, 2002. – 203 с.
2. Вулис, Р. Если ваш близкий страдает душевной болезнью. Руководство для членов семей, друзей и социальных работников. [Текст] / Р. Вулис; пер. с англ. А.Е. Вольпяна, С. К.Чаморовский ; науч. ред. М.Г. Щирин. – М. :Нолидж, 1998. – 192 с.
3. О государственной социальной помощи [Электронный ресурс] : федеральный закон : [принят Гос. Думой 25 июня 1999 г.: одобрен Советом Федерации 2 июля 1999 г.]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_23735/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_23735/) , свободный.
4. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон : [принят Гос. Думой 20 июля 1995 г. : одобрен Советом Федерации 15 ноября 1995 г.]. – Режим доступа:<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=181697> , свободный.

## Тьюторство в системе инклюзивного образования колледжа

**И.Е. Киселева, М.Е. Суворова**

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»

Проблемы здоровья студентов, обеспечения условий успешной социализации и создания равных стартовых возможностей для различных категорий молодежи, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями, определены в качестве наиболее важных и

актуальных в Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации.

Статья 43 Конституции Российской Федерации не только гарантирует право на образование любому ребенку, не зависимо от состояния его здоровья, физических, функциональных и психических особенностей, но и обязывает родителей предоставить доступ к образованию, что закреплено в законе Российской Федерации «Об образовании». Студенты – инвалиды не являются исключением – законодательство России, конвенция ООН о правах ребенка и различные международно-правовые акты закрепляют права детей с ОВЗ – на получение образования, физическую, психологическую и социальную реабилитацию в условиях максимальной социальной интеграции [3].

Содержание среднего образования по образовательным программам и условия организации обучения обучающихся с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

Исходя из психофизического развития и состояния здоровья студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, организуются занятия совместно с другими обучающимися в общих группах, используя социально-активные и рефлексивные методы обучения, технологии социокультурной реабилитации с целью оказания помощи в установлении полноценных межличностных отношений с другими студентами, создании комфортного психологического климата в студенческой группе, отражающегося в планах воспитательной работы учебного заведения, а так же при разработке индивидуальных планов обучения студентов.

В настоящее время активно формируется опыт инклюзивного обучения молодых людей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в условиях общей образовательной среды и наравне с нормально развивающимися сверстниками. Однако, такой вариант обучения детей с ОВЗ ставит систему образования и педагогов перед рядом проблем: как организовать занятия в инклюзивном классе, какие использовать формы отчета для ребенка с ОВЗ, как распределить режим учебной нагрузки для ребенка, в какое время и когда проводить индивидуальные коррекционно-развивающие занятия и множество других вопросов [2].

Развитие инклюзивных подходов не является для отечественной педагогики чем-либо абсолютно чуждым и неприемлемым. Теория и практика проблемного обучения (а именно этот подход рекомендуется в качестве одного из основных при обучении в инклюзивной образовательной среде) разработана в российской педагогике достаточно широко.

Концепция этого направления в отечественной педагогике основывается на исследованиях С.Я. Рубинштейна, теория и практика проблемного обучения изложены в работах А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина. Конечно, этот подход не является единственным в обучении детей, в том числе, детей с особенностями развития.

В данной связи актуальным является подход, сфокусированный на ребенке, а не на взрослом, где самыми важными будут потребности и нужды каждого конкретного ребенка, с особенностями или без них, а не профессиональные установки и стереотипы педагога. Это использование индивидуальных программ обучения, сотрудничество и работа в команде, как для педагогов, так и для детей [1].

Остановимся подробнее на рассмотрении специфики обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж». Проблемами профессионального образования занимается и государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж».

Ежегодно в колледже обучаются более 30 студентов, признанных в установленном порядке инвалидами. Также с каждым годом увеличивается количество студентов, имеющих особые образовательные потребности в связи с наличием хронических заболеваний.

В колледже обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья в соответствии со стандартами ФГОС СПО проводится в смешанных группах студентов практически всех специальностей как гуманитарного, так и технического профилей, освоение которых не

запрещено студентам с ограниченными возможностями здоровья по медицинским показаниям. Для их обучения были внесены корректировки в учебные планы. За счет вариативной части стандарта в них введены дисциплины по выбору адаптационного характера, которые позволяют облегчить процесс освоения выбранной профессии и формируют социальные компетентности позволяющие создать ситуацию успеха у студентов с ОВЗ.

Кроме очной формы обучения в общеобразовательном учреждении образование подростка-инвалида может осуществляться в очно-заочной, заочной форме, в форме экстерната, надомного обучения.

В 2012 году Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж одним из первых образовательных учреждений вошел в список приоритетных объектов социальной инфраструктуры в рамках государственной программы «Доступная среда».

В рамках проекта приобретен автоматический подъёмник. Входы в здание оборудованы специальными входными группами, позволяющими колясочникам без проблем проникать внутрь. Внутри помещение оборудовано поручнями по всей длине коридоров и рекреаций, оснащено место общего пользования.

Особое внимание уделено оборудованию специализированных учебных кабинетов для студентов с ограниченными возможностями. Для релаксации и психологической разгрузки есть сенсорная комната.

Как показывают исследования Е.В. Резниковой, М.С. Артемьевой, А.А. Дмитриева, педагоги в целом с пониманием относятся к совместному обучению студентов с разными познавательными способностями. Однако, реализация интегрированного образования требует особого внимания к подготовке педагогического коллектива и смежных специалистов по общению с подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья, интегрированными в среду нормально развивающихся сверстников.

Тьюторство - новая профессиональная практика в российском образовании, способствующая его индивидуализации. Тьюторство дает возможность не только более индивидуализированного профессионального обучения, но и воспитания. Воспитание студента понимается, как целенаправленная деятельность педагога - тьютора, содействующая максимальному развитию личности обучаемого, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей.

Введение тьюторства, как психолого-педагогического сопровождения траектории образовательного движения студентов в процессе их профессионального становления было обусловлено запросом студентов и их родителей на индивидуализацию обучения.

Педагогическим основанием для осуществления данной деятельности стал личностно-ориентированный подход, в рамках которого формируется субъектность как наиболее ценное качество личности. Субъектность личности проявляется в способности студента стать стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, планировать собственную жизнь, успешно общаться с другими людьми.

Психологическим основанием стал субъектно-деятельностный подход. В рамках деятельностного подхода студенты должны максимально активно включаться в образовательную деятельность.

Ключевыми принципами тьюторского сопровождения стали:

- 1) учет потребностей и интересов студентов в организации образовательного пространства колледжа;
- 2) создание условий для вовлечения студентов в процесс саморазвития;
- 3) помощь в осуществлении студентами ценностных выборов, личного самоопределения.

Сферой деятельности тьютора явилось построение индивидуализированной образовательной среды, создание на материале реальной жизни студента «практики расширения его собственных возможностей», формирование его субъектности в процессе профессионального становления.

Так, студенты, имеющие ограниченные возможности здоровья являются активными участниками творческих студий и клубов колледжа.

Кроме того, совместно с психологической службой колледжа проводятся групповые и индивидуальные встречи. Групповая работа в основном осуществляется в форме тренингов. Тренинги по праву считаются одним из важнейших методов интерактивного обучения в системе профессиональной подготовки не только студентов, но и переподготовки квалифицированных специалистов. Цель проведения тренинга - развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении.

Следует отметить, что основным запросом студентов, как было выявлено в результате анкетирования и собеседований со студентами в начале года, является развитие навыков межличностного общения, уверенного поведения, публичных выступлений. Тренинги по этим темам и были проведены в тьюторской группе. Участие в этих тренингах становилось предметом обсуждения на индивидуальных встречах с тьютором.

Поскольку основная задача образования - подготовка специалиста в той или иной области человеческой деятельности, то и педагогическая деятельность тьютора напрямую связана с выполнением этой задачи. Но еще более важным является личностное развитие студента, и оно требует повышенного внимания со стороны тьютора.

Еще одна из задач тьютора: познакомить подопечного с профессиональным сообществом, сориентировать студента в нем, организовать практику будущей деятельности, побудить к обмену опытом с коллегами, участию в конференциях и форумах, созданию собственных проектов.

В тьюторском сопровождении большую роль играет также индивидуальное консультирование. Тьютор, владеющий разными формами индивидуальной работы, такими как наставничество, коучинг, обучение, психологическое консультирование, должен четко понимать, что тьюторское сопровождение - это особого рода педагогическая деятельность, в основе которой лежит ориентация на «частный, внутренний и осознанный заказ студента на собственный процесс образования». На наш взгляд, из вышеперечисленных форматов индивидуальной работы наиболее близким для такого рода деятельности является коучинг. Одним из основных инструментов коучинга является диалог в форме последовательной постановки коучем перед своим клиентом вопросов, позволяющих второму самостоятельно, «здесь и сейчас», находить решения тех или иных проблем [4].

Отсюда и появляется задача для тьютора: развитие своего подопечного до готовности брать на себя ответственность за процесс своего становления и обучения.

Задача тьютора - перевод отношений педагога и студента из категории «субъект - объект» в категорию «субъект - субъект».

Большую роль в становлении субъектности подопечного играет проведение тьюторских сессий. Структура индивидуальной тьюторской сессии, представлена следующим образом: 1) установление контакта; 2) выявление текущего запроса студента. Работа над запросом студента; 3) обсуждение событий, произошедших в образовательном процессе; 4) совместный анализ выполнения / невыполнения договоренностей, достигнутых на предыдущей встрече; 5) фиксация новых договоренностей. Домашнее задание; 6) завершение сессии.

Оптимальная продолжительность сессии - один академический час.

Продуктами тьюторской деятельности является создание студентами «портфолио», как портфеля их образовательных достижений, написание ими эссе, а также дневник тьютора.

Результатом тьюторской деятельности на наш взгляд, должно стать наличие стремления к самоактуализации, как стремления студента к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, потребности в самосовершенствовании, в максимальной реализации своего потенциала.

## Литература

1. Васильева Е.Н. Тьюторство как механизм непрерывного профессионального образования педагога // Стандарты и мониторинг в образовании. – М.: Рус. журн., 2011. - №6.
2. Кулагина Е. Доступность и качество образования для детей-инвалидов / Доступность высшего образования для инвалидов: проблемы и перспективы: Сб. научн. ст. / Под ред. Д.В. Зайцева. – Саратов: Научная книга, 2010. – 277 с.
3. О мерах по обеспечению государственной поддержки детей-инвалидов: Постановление Правительства РФ // Образование в документах. – 1999. – №5.
4. Пьянин В.С. Теория и технология сопровождения учащихся педагогом-наставником (тьютором) в образовательном учреждении. Методические рекомендации - М: УЦ «Перспектива», 2010.

### **СТАТИКО-ДИНАМИЧЕСКИЙ РЕЖИМ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ, КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ГАРМОНИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ И ФИЗИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

**Л.В. Коломойцева**

Богучарский филиал ГБПОУ ВО «ВГПГК»

e-mail: kcen\_90@mail.ru

«Образование – право каждого человека, имеющее огромное значение и потенциал.

На образовании строятся принципы свободы, демократии и устойчивого развития... нет ничего более важного, никакой другой миссии, кроме образования для всех...»

Кофи Аннан. 1998

**Инклюзивное образование** – процесс совместного воспитания и обучения всех детей, независимо от их физических, психических, интеллектуальных и любых иных особенностей, в общей системе образования вместе со своими сверстниками по месту жительства в массовой общеобразовательной школе, где учитываются их особые образовательные потребности, создаются условия в соответствии с особыми потребностями и оказывается необходимая специальная поддержка.

Организация современного и качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является важной задачей общеобразовательного учреждения. Это необходимое условие для создания действительно инклюзивного общества, в котором каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Школа должна дать возможность ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, реализовать свой потенциал и стать полноценным его членом.

На сегодняшний день, как мы видим, системное внедрение практики инклюзивного образования в России происходит крайне медленно, такая практика только начинает складываться в отдельных регионах. Это объясняется такими объективными и субъективными трудностями как (1):

- отсутствие всероссийской программы социальной интеграции детей с особенностями развития в общество;
- недостаточный уровень толерантности, практики контактирования и помогающего поведения со стороны здоровых людей;

- обязанности государства и общества в отношении прав детей-инвалидов не прописаны юридически;
- недостаточно внимания уделяется адаптации пространства обучения, созданию доступной для всех детей с ОВЗ среды;
- существует проблема совмещения темпов преподавания и объема знаний, доступных здоровым детям и детям с ОВЗ;
- отсутствие официальных тьюторов для детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях;
- отсутствие специального медицинского сопровождения детей с ОВЗ в образовательных учреждениях;
- необходима специальная подготовка и повышение квалификации педагогов, участвующих в инклюзивном образовании.

Для студентов с ограниченными возможностями необходим статико-динамический режим.

Статико-динамический режим - это такие условия деятельности, при которых дети с ограниченными физическими возможностями, могли бы, достичь уровня, позволяющего им адаптироваться к современным условиям жизни, продолжить образование и получить профессию, соответствующую их интересам и способностям.

**Основные требования к статико-динамическому режиму студента:** 1. Необходимо изучить особенности психофизического развития детей-инвалидов

2. Индивидуальный подход в обучении таких детей, это основа их обучения.

3. Необходимо скорректировать учебную программу, учитывая умственные и физические особенности учащегося, подготовить индивидуальный курс обучения.

**Правильный статико-динамический режим предполагает соблюдение следующих условий:**

- Физические нагрузки, массаж, ЛФК
- Умственные нагрузки – образование
- Общение со сверстниками, т.е. социальная адаптация
- Хобби

Из всего выше сказанного, можно сделать вывод: преподаватели колледжа могут лишь осуществлять образовательный процесс и помочь в социальной адаптации студента.

В этом году в наш колледж поступила студентка с диагнозом ДЦП и мы сразу столкнулись с рядом сложностей. Во-первых, в школе она обучалась на дому и знакома с дистанционным обучением на практике; во-вторых, ребенок с ограниченными физическими возможностями, т.е. очно она посещать колледж не может.

Я, как куратор группы, в которую была зачислена девочка, приняла следующие меры:

1. Ознакомилась с личным делом студентки;

2. Посетила ее на дому, и познакомилась с бытовыми условиями ее семьи;

3. Изучила и систематизировала знания в области особенностей психофизического развития детей-инвалидов, методик и технологий организации образовательного процесса в очной и дистанционной формах;

4. При дистанционном обучении детей-инвалидов на дому разработала индивидуальный учебный план, расписание занятий, которые и утверждаются образовательным учреждением в соответствии с индивидуальной программой реабилитации ребенка-инвалида и с учетом его индивидуальных особенностей и психофизических возможностей.

5. Изучила формы обучения, которые использовали учителя для обучения девочки в школе.

**Формы обучения, для детей с ограниченными физическими возможностями:**

- Обучение на дому
- Дистанционное обучение
- Самообразование

Индивидуальный подход в обучении таких детей, это основа их обучения.

Необходимо скорректировать учебную программу, учитывая умственные и физические особенности учащегося, подготовить индивидуальный курс обучения.

Для нее каждым педагогом был разработан индивидуальный план обучения. В колледже было отведено место оборудованное компьютером с программой Skype , периферийное оборудование общего назначения: веб-камера; принтер.

Эта программа позволяет проводить уроки в режиме он-лайн и проводить консультации по предметам.

В своей работе я убедилась, что существующая практика организации домашнего обучения показывает, что оно не может в полной мере обеспечить качественное образование и оптимальную интеграцию в общество ребенка с недостатками здоровья: ребенок лишается естественной социальной среды, каковой является школьный коллектив.

#### **Рассмотрим плюсы и минусы обучения на дому:**

+ Домашнее обучение обеспечивает ребенку индивидуальный темп.

- Дома преподаватель может точнее определить способности ребёнка.

- Обучение на дому помогает ребёнку быстрее определить, какое направление в будущем ему предпочесть, кем он хочет стать.

– Ребёнку не хватает коллектива.

- Можно вырастить “тепличное растение” абсолютно не приспособленное к общению со сверстниками и людьми различных социальных групп.

- Ребёнок может привыкнуть “быть избранным”.

- Изолированность может привести к чрезмерной наивности или агрессивности .

#### **Преимущества дистанционного обучения:**

Дистанционное обучение обладает рядом качеств, которые делают его весьма эффективным при работе с детьми-инвалидами и больными детьми. Главным образом, эффективность достигается за счет индивидуализации обучения: каждый ребенок занимается по удобному для него расписанию и в удобном для него ритме; каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения той или иной дисциплины, той или иной темы, появляется возможность организовать щадящий режим обучения, сокращая количество часов учебной нагрузки, нормируя количество времени, проводимого за компьютером, многократно возвращаясь к изучаемому материалу при необходимости. Дистанционное обучение дает возможность свести до минимума непродуктивное использование времени учащегося. Поисковые системы позволяют быстро найти нужные методические и дидактические материалы, что помогает освоить учебный курс в более сжатые сроки, по сравнению с классно-урочной системой. Развитие глобальных сетей создало принципиально новые условия для получения образования. Занимаясь с помощью компьютера, ребенок-инвалид перестает быть ограниченным в пространстве, – у него появляется связь буквально со всем миром. Он может учиться, не выходя из дома и в удобное время, имеет доступ к различным источникам информации, электронным справочникам, библиотекам и словарям, удаленным базам данных, многочисленным конференциям по всему миру через сеть Интернет. У ребенка появляется возможность пользоваться обширными электронными информационными фондами, увеличиваются способы доступа к ним, расширяется его информационно-познавательное поле, позволяющее поддерживать мотивацию и интерес к учебе, а также способствует его интеллектуальному развитию.

Учащиеся являются не пассивными «потребителями» знаний, а выступают в качестве активных участников образовательного процесса, приобретают опыт межличностного взаимодействия. Специфика сетевого общения как особого вида коммуникации способствует тому, что возникающие в процессе человеческой коммуникации специфические барьеры, которые носят социальный или психологический характер, при дистанционном общении исчезают совсем, либо уменьшается их значимость. Главную роль играют личные качества обучающихся, их способности, стремление к получению знаний, физические же недостатки отходят на второй план. Вследствие этого включение ребенка-инвалида в виртуальное сообщество позволяет ему осознать себя как субъекта деятельности в информационном образова-

тельном пространстве, способствует формированию у него адекватного отношения к действительности, потребности в сотрудничестве, преодолению замкнутости, развитию коммуникативного потенциала и формированию «жизненной компетентности». Дистанционное обучение детей-инвалидов с помощью Интернет-технологий способствует формированию нового образовательного окружения, в котором дети с ограниченными возможностями смогут реализовать свой потенциал, вести активную жизнь, повысить уверенность в себе и получить качественное образование. Новая среда обучения открывает учащимся также возможности практиковать свои навыки работы с Интернет и компьютерными технологиями, что может оказать сильное влияние на их развитие и дальнейшую профессиональную ориентацию. Обладание навыками использования средств информационных и коммуникационных технологий, основами информационной и коммуникационной культуры, умением адаптироваться в условиях стремительной смены информационных потоков и технологий является непременным требованием современного рынка труда.

#### **Эффективность инклюзивного образования зависит от**

- Выбора преподавателем формы обучения;

(Выбор вариантов проведения занятий зависит от особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся; сложности структуры их дефекта; особенностей эмоционально-волевой сферы; характера течения заболевания; рекомендаций лечебно-профилактического учреждения, психолого-медико-педагогического консилиума;)

- От желания студента и его настроения на обучение;
- Помощи родителей.

Только совместная работа учителей, психологов, педагогов, врачей, родителей, служб социальной защиты и правительства, даст возможность организовать статико-динамический режим, таким образом, чтобы наиболее эффективно, безопасно для ребенка построить процесс обучения, воспитания и развития. Это в конечном итоге дает каждому участнику процесса обучения возможность стать социально значимым лицом общества.

### **Литература**

1. Александрова, Л. А. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования [Текст] / Л. А. Александрова, А. А. Лебедева, В. В. Бобожей // Психологическая наука и образование. - 2014. - № 1. - С. 50-62.
2. Самсонова Е.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Методические рекомендации / Е.В. Самсонова, Т.П. Дмитриева, С.И. Сабельникова, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, А.С. Аркелян – Москва – 2012
3. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. - 2011. - N 1. -С. 83-92. - Библиогр.: с. 91 (8 назв. ). - ISSN 1814-2052
4. Захаров, Андрей. Эксперимент с человеческим уклоном / А. Захаров. - (За партой: репортаж) // Здоровье школьника. - 2009. - N 12. -С. 28-31. - ISSN 1818-099X
5. Дементьева, И. Ф. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы [Текст] / И. Ф. Дементьева, С. А. Сопыряева // Народное образование. - 2012. - № 4. - С. 182-185.
6. Пугачев, А. С. Инклюзивное обучение как средство интеграции в трудовую деятельность [Текст] / А. С. Пугачев // Среднее профессиональное образование. - 2012. - № 7. - С. 5-6.
7. Худоренко Е. А. Лица с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы образования и инклюзии / Е. А. Худоренко. - (Обзор российской и зарубежной прессы). - Вар. загл. : Проблемы образования и инклюзии // Социология образования. - 2010. - N 12. -С. 104-105. - Полностью ст. опубл.: Социологические исследования. - 2010. - N 9. - с. 65-70. - ISSN



## УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

**И.Н. Комкова**

ФГБОУ ВО Череповецкий государственный университет

[irina.comkova2012@yandex.ru](mailto:irina.comkova2012@yandex.ru)

Среди многих видов учебной деятельности овладение навыком письма является наиболее сложным. В формировании навыка письма решающее значение имеют показатели развития ребенка: интеллектуального, речевого, моторного, а также интегративных умений: зрительно-моторных, сенсомоторных и слухо-моторных (М.М.Безруких, Е.Н.Соколова, Л.Я.Желтовская, С.О.Филиппова и др.).

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, которые имеют различного рода отклонения (психические и физические), обуславливающие нарушения естественного хода их общего развития, в связи с чем они не всегда могут вести полноценный образ жизни [7].

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик - от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжёлым поражением центральной нервной системы.

Общими для всех детей с ОВЗ являются трудности овладения так называемыми школьными умениями и навыками – письмом, чтением, счетом. Особое значение для обучения в школе является овладение письмом [6,7].

Разнообразные нарушения письменной речи часто отмечаются у детей с нарушениями в развитии, в частности, при нарушениях интеллекта.

Проблема нарушений письменной речи становится наиболее актуальной, когда речь идёт о детях с недостатками интеллектуального недоразвития. В дефектологии термином «нарушение интеллекта» обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребёнка, возникающее на основе органического поражения центральной нервной системы.

Практически все дети с нарушениями интеллекта имеют различные специфические нарушения в речевом развитии. В частности, нарушения письма у детей данной категории связаны в основном с нарушениями деятельности межанализаторных связей, с недоразвитием познавательной деятельности и с несформированностью различных видов психической деятельности, языковых обобщений, с нарушением устной речи, со спецификой зрительного восприятия.

Результаты изучения научных исследований и современной педагогической практики позволили выделить противоречия:

– между необходимостью овладения графомоторным навыком письма, который обеспечивается совместной работой зрительно-моторных, сенсомоторных, слухомоторных функций и нарушениями в развитии психической деятельности детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями;

– между недостаточной разработанностью методики по формированию графомоторного навыка письма детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта и возможностью использования модели формирования графомоторного навыка письма у детей изучаемой группы, дают все основания считать тему исследования актуальной в области специальной педагогики.

Обусловленная потребность и необходимость формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта и недостатка прак-

тических рекомендаций и разработок конкретизировали проблему исследования: каково современное состояние, структура, содержание и условия реализации модели формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в условиях школьного образовательного учреждения. Это позволило сформулировать цель исследования - разработка и реализация модели формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями [2,3].

Экспериментальной базой исследования явилась МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №35 VIII вида» г. Череповца. В исследовании приняли участие 12 детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Исследование проводилось с 2015 по 2017 год в 3 этапа, в соответствии с поставленными целями и задачами.

Теоретическое обоснование проблемы исследования позволило сделать следующие выводы. Графомоторный навык письма – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирование звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов). Формирование графических навыков письма осуществляется в тесной связи с функционированием всей психики, с различными психическими процессами [1].

Формирование графических навыков у детей с интеллектуальными нарушениями осуществляется со специфическими трудностями, обусловленными интеллектуальными нарушениями и отклонениями психического и физического развития. Низкий уровень познавательной активности, замедленность процесса переработки сенсорной информации, несовершенство межанализаторной интеграции и ориентировочной деятельности, а так же слабость самоконтроля затрудняют овладение графическими навыками учащихся с интеллектуальными нарушениями, а так же приводят к ошибкам.

Для экспериментального изучения графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями нами был использован комплекс взаимодополняющих методик (по Керну – Йирасеку, И.Н. Гуткиной, И.Ф. Марковской, Г.Г. Мисаренко) и разработана диагностическая программа [5,8].

Диагностическая программа включает 6 блоков: изучение зрительного гнозиса, изучение движений и действий, изучение слухомоторной координации, изучение речевых функций (устная речь и письмо), экспертная оценка графомоторного навыка письма.

Большинство детей изучаемой группы (50%) имеют уровень сформированности графомоторного навыка письма ниже среднего. Он характеризуется трудностями траектории движения при выполнении графического элемента. Отмечаются сложности копирования графических элементов и/или букв. Почерк неустойчивый (неровные штрихи, различная высота и протяженность графических элементов, растянутые, разнонаклонные буквы, тремор). Задание выполняется вначале правильно, но при истощаемости возникают неспецифические ошибки, легкая дезавтоматизация двигательного стереотипа либо другого навыка, что означает нестойкость контроля при реализации все же сохраненной программы заданной операции. У детей частично операциональный компонент графомоторного навыка письма. Ошибки исправляются частично самостоятельно, либо при помощи педагога темп деятельности низкий.

В целом в изучаемой группе хуже всего сформированы контрольный и мотивационный компоненты графомоторного навыка письма. Использование методов корреляционного анализа показало, что состояние графомоторного навыка письма зависит от сформированности зрительного гнозиса ( $r=0,83$ ,  $p \leq 0,01$ ), движений и действий ( $r=0,83$ ,  $p \leq 0,01$ ), слухомоторной координации ( $r=0,71$ ,  $p \leq 0,05$ ).

На основании полученных результатов констатирующего эксперимента нами разработана модель формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями [1,3, 8].

Целью реализации модели является формирование графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Модель включает 4 блока: диагностический, проектировочный, блок реализации, рефлексивный блок. Диагностический блок содержит диагностическую программу, которая включает 6 блоков, позволяющих оценить уровень сформированности графомоторного навыка письма от высокого до низкого.

*Проектировочный* блок включает следующие направления коррекционно-педагогической работы: коррекционно-педагогическая работа с детьми (занятия), развивающая работа с педагогами (консультации). В этом же блоке представлена характеристика методов и приемов коррекционно-педагогической работы; основные принципы коррекционно-педагогической работы и т.д.

Блок *реализации* содержит описание этапов коррекционно-педагогической работы, определение форм организации учащихся, используемых средств и технологий обучения.

Остановимся на более подробном описании данного блока. Главная *задача* пропедевтического этапа обучения – формирование предпосылок графомоторного навыка письма. Она решалась через систему специальных занятий и упражнений, проводимых как с целой группой испытуемых, так и индивидуально.

В пропедевтический период осуществлялась подготовка руки непосредственно к письму. Эта работа проводилась при ознакомлении детей с рабочей тетрадью и усвоением способа держания ручки при письме. Обращалось внимание на правильность посадки ребенка за столом, расположение тетради, правильно фиксировалось положение локтя и подвижность кисти во время письма.

*Основными методами* работы на данном этапе являются игровые и практические (упражнения). Упражнения как метод обучения используется при звуковом анализе слов (деление на слоги, называние первого звука, установление места звука), при чтении слогов, слов, при подборе примеров. Учитывая сложность аналитических упражнений и быструю утомляемость первоклассников необходимо вносить в упражнения элементы игры. Для развития правильных представлений учащихся основным так же является метод беседы, широкое использование наглядного материала. Словесные методы (порицание, указание и др.) на данном этапе используются в меньшей степени.

*Основные приёмы* работы с детьми: игровые упражнения, игра, использование схем, сюжетных картинок. Для подготовки руки к письму, развития зрительно-моторной координации и оптико-пространственных представлений применяются различные упражнения на развитие мелкой моторики, зрительные диктанты, соединение точек, штриховки и др. Материал, используемый на данном этапе обучения: звуки и буквы, слоги и слова, простейшие типы предложений, короткие тексты, картинки, образцы [3,4].

Второй (основной) этап был направлен на формирование и совершенствование более сложных дифференцированных моторных актов (ручных и артикуляционных). На основном этапе происходило развитие, совершенствование двигательных графических навыков; детям предлагались упражнения, требующие более сложных координированных движений.

*Основные методы*, используемые на данном этапе работы – разнообразные по форме практические упражнения в письме и чтении. Игровые приёмы остаются важнейшим, но не главным, средством в обучении. Упражнения можно использовать сначала как групповую, а затем и как индивидуальную форму работы. Продолжается интенсивная работа по развитию речи детей на специальных уроках, идёт обогащение их представлений об окружающем мире, а главное – формируется умение выражать свои впечатления в речи. Широко используются словесные методы обучения на основном этапе коррекционно-развивающей работы.

На основном этапе развивались и совершенствовались приобретённые ранее навыки. Необходимо выстраивать коррекционно-педагогическую работу так, чтобы у детей возник элементарный познавательный интерес к родному языку как учебному предмету, а в дальнейшем и ко всему процессу обучения. Одновременно с этим активизируется память, внимание, фонематическое восприятие и ряд других высших психических процессов и функций.

Достигнуть намеченных целей можно путём использования игровых приёмов, занимательного лексического, логико-грамматического и фонематического наглядного материала.

ла, который усложняется на разных этапах обучения.

Важной задачей третьего этапа экспериментального обучения было формирование и закрепление у детей действий самоконтроля на основе ориентировки в различных звеньях двигательной деятельности: принятие задания, его планирования, выполнения, оценки полученного результата.

Цель *заключительного* этапа - закрепление полученных умений и навыков, дальнейшего развития психологических, функциональных и устно-речевых предпосылок.

В качестве основных *методов* используются разнообразные по форме практические упражнения в первоначальном письме и чтении. Игровые приёмы продолжают оставаться важнейшим средством в обучении. Упражнения можно использовать как групповую и как индивидуальную форму работы; занятия занимают одно из главных мест в работе.

С самого начала обучения графомоторного навыка письма и вплоть до его автоматизации детям с интеллектуальными нарушениями необходима специально организованная помощь, которая может осуществляться в рамках использования коррекционного комплекса «Рабочая тетрадь».

Для реализации содержания модели формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с ОВЗ все дети были поделены на три подгруппы. Это связано с учетом психофизиологических и когнитивных особенностей детей.

Для детей первой подгруппы (преимущественно со средним уровнем сформированности графомоторного навыка письма) нами разработан и предложен коррекционный комплекс «Рабочая тетрадь». Он построен в соответствии с этапами формирования графомоторного навыка письма. Задания в «Рабочей тетради» подбираются как в соответствии с требованиями программы обучения, так и с учетом психофизических особенностей (индивидуальных и общих) детей младшего школьного возраста с ОВЗ. Задания располагаются, как правило, на одной странице. Их количество постепенно увеличивается от трех-четырех в начале этапа до десяти в конце. Сложность заданий также постепенно возрастает. Каждая страница (занятие) имеет собственные методические рекомендации для педагога с указанием целей, задач, методов, приемов, реализуемых в ходе данного занятия. Как правило, один дидактический модуль – страница – реализуется на одном, реже двух занятиях. Количество занятий на каждом этапе может незначительно варьироваться. Форма обучения – преимущественно подгрупповая.

Для детей второй подгруппы (преимущественно с уровнем сформированности графомоторного навыка письма ниже среднего) пропедевтический этап может быть несколько увеличен. Коррекционный комплекс «Рабочая тетрадь» используется с учетом индивидуального продвижения каждого ребенка. Один дидактический модуль – страница – может быть использован как на одном, так и на нескольких занятиях. Форма обучения – преимущественно подгрупповая, но в сочетании с индивидуальными формами работы. Это могут быть не только занятия, но и выполнение детьми отдельных заданий, упражнений дома или как элемента какого-либо другого занятия, части урока.

Для детей третьей подгруппы (преимущественно с низким уровнем сформированности графомоторного навыка письма) мы предлагаем наиболее продолжительный пропедевтический этап. В то же время для них возможно сокращение времени занятий, использование более элементарных и простых упражнений и заданий репродуктивного характера, широкое использование совместной (сопряженной) деятельности ученика и педагога. Форма обучения – преимущественно индивидуальная. Значительное внимание уделяется формированию функционального базиса письма, т.к. именно у этой группы детей он практически не сформирован. Коррекционный комплекс «Рабочая тетрадь» используется выборочно. Один дидактический модуль – страница – может быть реализован на нескольких занятиях.

Блок «Реализация» включал в себя также проведение консультаций и семинаров-практикумов с педагогами. Частота семинаров-практикумов составляет по одному на каждый этап коррекционно-развивающей работы. Примерная тематика семинаров-практикумов: «Функциональный базис письма. Особенности у детей с ОВЗ», «Специфика формирования

графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями», «Методические рекомендации использования коррекционного комплекса «Рабочая тетрадь»» и т.д. Число консультаций для педагогов составляло 2 на этап. Консультации проводились как в очной, так и в заочной форме, в виде стендовой информации, презентаций на сайте школы и т.д. Тематика консультаций совпадала с тематикой семинаров-практикумов с учетом социального запроса. Для обобщения проделанной работы были проведены 2 мастер-класса для педагогов и родителей. Для родителей проводились тематические родительских собраний (1 раз в четверть), групповые и индивидуальные консультации, мастер-классы, открытые занятия и т.д. [2,3].

*Рефлексивный* блок представляет собой оценку эффективности реализации модели формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Нами были использованы те же методики и критерии оценки. Стимульный материал, предъявляемый в ходе экспериментального изучения, был изменен по сравнению с констатирующим экспериментом.

Сравнительные результаты контрольного эксперимента показывают, что отмечается определенная позитивная динамика по сравнению с данными констатирующего эксперимента. Если, по данным констатирующего эксперимента, большинство детей показали низкий и уровень сформированности графомоторного навыка ниже среднего, тогда как по данным контрольного эксперимента преобладают уровень ниже среднего (33,2% детей) и средний (50%). Можно отметить, что значительно уменьшилось число детей с низким уровнем.

Большинство детей показали средний уровень сформированности графомоторного навыка письма. Для них характерны частичные трудности траектории движения при выполнении графического элемента. Отмечаются нестабильные ошибки при копировании графических элементов, или букв. Сформированы операциональный и мотивационный компоненты графомоторного навыка письма. Возможна легкая дезавтоматизация двигательного стереотипа при реализации все же сохраненной программы заданной операции. Почерк более устойчивый, чем в условиях констатирующего эксперимента. Ошибки исправляются частично самостоятельно, либо при помощи педагога; темп деятельности замедленный при истощении.

Использование критерия  $\chi^2$  позволяет отметить, что получены статистически значимые результаты между показателями констатирующего и контрольного экспериментов ( $\chi^2 = 15,26$  при  $p < 0,01$ ). Это указывает на эффективность проведенной коррекционно-педагогической работы.

Таким образом, несмотря на позитивные сдвиги в формировании графомоторного навыка письма, мы можем отметить, что в изучаемой группе детей сохраняются такие отрицательные тенденции, как недостаточная сформированность зрительно-моторной координации и моторных функций, нарушение координации движений, трудности контроля за выполнением графических заданий.

Сохраняются ухудшение почерка, замены при списывании, медленный темп письма, признаки неустойчивости почерка (неровные штрихи, различная высота и протяженность графических элементов, растянутые, разнонаклонные буквы, тремор).

Это указывает на необходимость продолжения коррекционно-педагогической работы по формированию графомоторного навыка у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, основными организационно-методическими условиями формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями мы считаем поэтапность коррекционно-педагогической работы, четкую дифференциацию методов, приемов, содержания занятий, а также разработку и внедрение коррекционного комплекса «Рабочая тетрадь», разработку и издание методических рекомендаций.

## Литература

1. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму. Методическое пособие к прописям [Текст] / М.М. Безруких - М.: Просвещение, 2002
2. Комкова И.Н. Организационно-методические условия формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья //Материалы X Международной научно-практической конференции молодых ученых «Зажги свою звезду» (27 ноября 2015 г.): Сборник научных трудов / Научный ред. д.п.н., профессор С.П. Акутина – М: Издательство «Перо», 2015 – с. 28-31
3. Комкова И.Н., Поникарова В.Н. Содержание и условия формирования графомоторного навыка письма у детей младшего школьного возраста с ОВЗ // ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ: коллективная монография [под ред. И.В. Андулян] – Уфа, Аэтерна,2016 - с. 51-63
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах – М.: Владос, 2001
5. Марковская И.Ф. Прогностическое значение комплексного клинико-нейропсихологического исследования [Текст] //Марковская И. Ф. Задержка психического развития (клинико-патопсихологическая диагностика). – М.: Компенс-центр, 1993. – С. 140–143
6. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) [Текст] /под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003 – с. 30-57
7. Пилипенко, А. В. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: Учеб. пособие. [Текст] / А. В. Пилипенко. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2008.
8. Формирование графомоторных навыков письма [Текст] / Г.Г. Мисаренко. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями. - М., 2004. – С.87-109.

## СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЖИЗНЕННОГО СТАНДАРТА НАСЕЛЕНИЯ РОССИИ

**М.С. Крыткина, Ю.А. Аникина**

Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф Решетнева  
e-mail: marina\_krytkina@mail.ru

Взаимосвязь социальных и экономических блоков обеспечивает стабильность современной социально-экономической политики нашего государства. Осуществление жизненного стандарта населения, а также стабильная жизнедеятельность происходит за счет социального блока. Достойная реализуемость экономики России на международной арене достигается путем высокого социального положения граждан.

Оптимальным и актуальным ходом для России на современном этапе является поддержание социальной сферы.

Гарантируя подъём экономики, устойчивое состояние социальной системы общества государство обеспечивает положительную среду для продолжительной, защищенной жизни народа. Соблюдение данных условий становится залогом прогрессирующего роста уровня жизни населения, что в свою очередь определяет главную задачу современного общества.

Оценка динамики уровня и качества жизни населения, когда в стране присутствует напряженная атмосфера в обществе, признается одной из черт экономической политики на современном этапе.

Тенденции и динамика жизненного стандарта граждан России требуют решения проблем, что в дальнейшем приведет к содействию развития национальной экономики. Решение проблем первоначального этапа проецируется на будущие положительные изменения экономического положения в стране.

Актуальность исследования заключается в свойственном проведении мониторингово

анализа и процесса решений проблем на политическом уровне страны. Цель статистического исследования заключена в проведении анализа среднедушевых доходов, трудоустройства, индекса потребительских цен, уровня жизни с помощью коэффициента Джинни.

Среднедушевой доход показывает на сколько высоко качество жизни граждан.

Проведем анализ среднедушевых доходов населения в период с 2005 по 2014 год. Рисунок 1 демонстрирует результаты аналитического выравнивания среднедушевых показателей. [4]



Рис. 1. Линия тренда среднедушевых доходов

Проведение расчета тренда и анализа среднедушевых доходов в период с 2007 по 2016 год говорит о том, что существует рост доходов населения. Среднее увеличение доходов с каждым годом составляет 2136 рублей. В временной отрезок с 2005 по 2014 год доходы составили 17919 рублей 53 копейки. По сравнению с базисными показателями 2005 года прирост доходов в рассматриваемом текущем периоде имеет тенденцию к росту. Отметим, что максимальный прирост, который равен 27765 рублей 70 копеек, что равно 43 % по сравнению к базисному 2005 году, приходится на 2014 год.

Минимальный положительный прирост приходится на 2006 год, по сравнению с базисным периодом он составляет 10154 рубля 80 копеек, а в процентном выражении 26 %.

Рассмотрим ранжирование населения по объёму среднедушевых доходов, представленных в Таблице 1.

Таблица 1 Распределение населения по величине среднедушевых денежных доходов в месяц, рублей за 2014 год

Население по величине среднедушевых денежных доходов в месяц	Доля в общей численности, %	Население по величине среднедушевых доходов в месяц	Доля в общей численности, %
До 5000	3,3	От 25000 до 30000	8,8
От 5000 до 7000	4,8	От 30000 до 35000	6,7
От 7000 до 9000	6,1	От 35000 до 40000	5,1
От 9000 до 12000	10,0	От 40000 до 50000	7,0
От 12000 до 15000	9,9	От 50000 до 60000	4,2
От 15000 до 20000	14,4	Более 60000	8,3
От 20000 до 25000	11,4	Всё население	100,0

Производя группировку, было выявлено, что средний доход России составил 25755 рубля 50 копеек. Часто встречающийся среднедушевой доход в 2014 году составляет 15742 рубля 57 копеек, он также называется модальным доходом. Медианный доход составляет 20657 рублей 89 копеек. В итоге мы видим, что определенная численность граждан обладает заработком, который был ниже, а другая часть выше, чем медианный.

Масштаб неоднородности рассредоточения заработка среди населения рассчитан при использовании коэффициента Джини и децильного коэффициента дифференциации. Используя коэффициент Джини, проводим анализ степени распределения прибыли дифференциальных групп общества, оцениваем количественную неравномерность распределения групп населения.

Данный коэффициент изменяется от 0 до 1, рассчитывается на основе данных о полученных частотах численности и материального дохода населения. Итоги отображены в Таблице 2.

Таблица 2 Распределение общего объема денежных доходов и характеристики дифференциации денежных доходов населения

Денежные доходы (всего)	Доходы по 20 % группам населения, выражены в %					Децильный коэффициент дифференциации в разгах
	Первая (min доходы)	Вторая	Третья	Четвертая	Пятая (max доходы)	
100	5,2	9,9	14,9	22,6	47,4	16,0

В соответствии с децильным коэффициентом, который отражающий минимальный доход 10 % наиболее обеспеченного населения России в 16 раз превышает максимальный доход 10 % минимально-обеспеченного населения. Коэффициент Джини составляет 0,416. По данным показателям можно сделать вывод, что обществу присущ средневзвешенный уровень неоднородности рассредоточения заработка.

Занятость населения является показателем целостности и дальнейшего воспроизводства общества, потому как от уровня занятости напрямую зависит уровень жизненного стандарта граждан, затраты общества на набор, профподготовку и переподготовку сотрудников, поиск рабочего места, материальное содействие нетрудоустроенных. Трудовая занятость как многогранный аспект социального развития индивида покрывает одну из его потребностей, а именно, потребность в трудовой сфере. Итоги анализа граждан России отображены в таблице 3.

Таблица 3 Экономическая активность населения

Показатели	Январь 2015 года	2014 год			Январь 2015, +/- к	
		Январь	IV квартал	В среднем за год	Январю 2014 года	Декабрю 2014 года
Тысяч человек						
Экономически активное население в возрасте 15-72 года (рабочая сила)	75919	74627	75592	75428	240	-535
занятые	71752	70447	71665	71539	326	-655
безработные	4167	4180	3928	3889	-86	120
В процентах						



Уровень экономической активности	68,5	68,1	69,0	68,9	0,6	-0,2
Уровень занятости	64,8	64,3	65,4	65,3	0,6	-0,3
Уровень безработицы	5,5	5,6	5,2	5,2	-0,1	0,2

Анализируя сведения, представленные в таблице 3, были получены следующие результаты. В январе 2015 года численность экономически-активного населения в возрасте 15-72 лет составила 75,9 миллионов, что приравнивается к 52 % от общей численности населения России. В общей численности экономически-активного населения существует разделение на занятых экономической деятельностью индивидов и безработных, что в числовом выражении составляет 71,8 и 4,2 миллиона человек соответственно.

Соотношение численности безработных к численности экономически-активного населения называется уровнем безработицы, который по данным января 2015 года составляет 5,5 %.

Соотношение численности занятого населения к общей численности населения анализируемого возраста называется уровнем занятости населения, который по данным января 2015 года составляет 64,8 %. Сравнивая показателя количества занятого населения в декабре 2014 года и январе 2015 года, мы видим, что происходит снижение численности занятого населения на 655 000 человек, что равно 0,9 %, а численность безработных, прогрессируя, достигает отметки в 120 000 человек, что на 3 % больше.

Сравнивая январь 2015 года и январь 2014 года, происходит увеличение данного критерия на показатель 326 000 человек, что составляет 0,5 %. Затем, наблюдается отрицательная динамика численности безработных, составляющая 86 000 человек или на 2,1 %. Положительную динамику роста можно наблюдать среди цен 2015 года на рынке товаров и услуг. Информацию об индексе потребительских цен содержит Рисунок 2. На Рисунке 3 изображены индексы потребительских цен на товары и услуги.

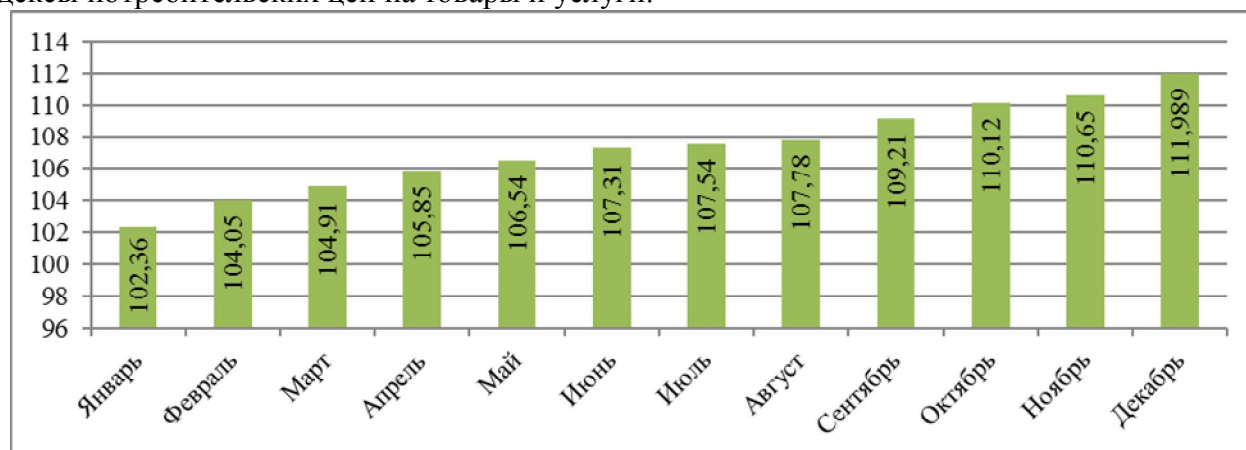


Рис. 2. Индекс потребительских цен, к декабрю 2014 года в %

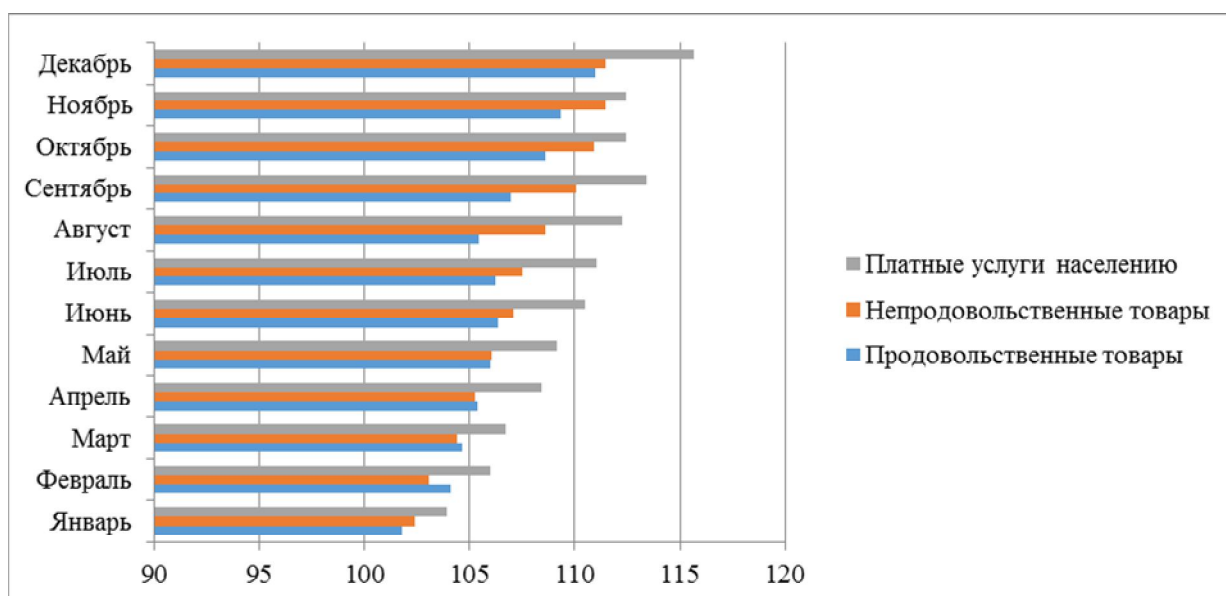


Рис. 3. Индексы потребительских цен на товары и услуги, к декабрю 2014 года в %

Тенденцию роста стоимости набора продуктовой корзины в расчете на месяц по России можно пояснить изменением уровня цен. Наблюдается процесс инфляции.

Уровень социального развития человека, совершенствование качества жизни определяется кругом проблем в социальной сфере, что является характерным явлением для социально-экономического положения страны в целом.

Для решения данного положения в обществе предлагается своевременная ликвидация назревших проблем, что в дальнейшем гарантирует стабилизацию жизненного стандарта граждан России и ступить на новый этап социального прогресса.

Проведя статистический анализ уровня и качества жизни национального населения, отслеживается стремительное возрастание уровня жизни. Решается главная проблема, а именно социальная напряженность среди жителей России сглаживается благодаря растущему вниманию со стороны государства. Происходит положительный процесс роста всех проанализированных показателей. Модернизация позволяет социальной сфере двигаться в сторону с лучшими результатами. Достигается цель, выраженная в стремлении к максимальной поддержке и стабилизации благополучного уровня жизни граждан России.

### Литература

1. Годин, А.М. Статистика: учебник/ А.М. Годин.- Дашков и К, 2015.458 с.
2. Громыко, Г.Л. Теория статистики: учебник/ Г.Л. Громыко.- ИНФРА-М, 2010.-414 с.
3. Елисеева, М.Л., Аникина, Ю.А. Статистика : учеб. пособие : в 2 ч. Ч. 1/ М.Л. Елисеева, Ю.А. Аникина.- Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т.- Красноярск, 2011.-176 с.
4. Проява, С.М., Гусаров, В.М. Общая теория статистики: учебное пособие/ С.М. Проява, В.М. Гусаров. - Юнити-Дана, 2012.-207 с.
5. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.gks.ru/> (дата обращения 23.01.2017).

© Крыткина М.С., Аникина Ю.А., 2017

## ПРОБЛЕМЫ ПРИ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ОБРАЗОВАНИЕ С УЧЕТОМ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ

М. М. Луговина

ГБПОУ ВО «БТПИТ», <http://www.бтпит.рф>

Реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования. Получение такими детьми качественного общего и профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Российской Федерацией 24 сентября 2008 г. подписана Конвенция о правах инвалидов, одобренная Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006. В Конвенции впервые рассматриваются вопросы реализации прав инвалидов не с позиции их приспособления к жизни общества, а с позиции устройства жизни общества таким образом, чтобы в нем учитывались потребности и особенности инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья. В Конвенции установлено, что государства-участники признают право инвалидов на образование и принимают исчерпывающие меры для реализации этого права.

Законодательство Российской Федерации в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья – как взрослых, так и детей. Гарантии прав детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования закреплены в Конституции РФ, Законе РФ «Об образовании», а также в Федеральных законах.

К детям с ограниченными возможностями здоровья относят: детей-инвалидов; детей с диагнозом умственной отсталости; детей с нарушением слуха, зрения, недоразвитостью речи; детей с аутизмом; детей с комбинированными нарушениями в развитии.

В настоящее время в России применяются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

- **дифференцированное обучение** детей с нарушениями физического и ментального развития в специальных (коррекционных) учреждениях I-VIII видов;
- **интегрированное обучение** детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;
- **инклюзивное обучение**, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе или группе вместе с обычными детьми.

**Интеграция** – не новая для Российской Федерации проблема. В детских садах и школах России находится много детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам. Условно можно разделить на четыре группы:

1. Дети, чья «интеграция» обусловлена тем, что отклонение в развитии не было выявлено.
2. Дети, родители которых, зная об особых проблемах ребенка, по разным причинам хотят обучать его в массовом детском саду или школе.
3. Дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой родителями и специалистами, подготовлены к обучению в среде нормально развивающихся сверстников, в результате чего специалисты рекомендуют им интегрированное обучение. В дальнейшем такие дети, как правило, получают лишь эпизодическую коррекционную помощь, при этом связь между учителем-дефектологом, психологом и педагогами детского сада или школы осуществляется в основном через родителей.
4. Дети, обучающиеся в специальных дошкольных группах и классах в массовых дет-

ских садах и школах, чье обучение и воспитание осуществляется с учетом отклонений в их развитии, но специальные группы и классы часто оказываются обособленными, изолированными.

Но остановимся подробнее на инклюзивном образовании.

Понятие «инклюзивное образование» появилось совсем недавно, но уже прочно вошло в нашу жизнь, оно реализуется и в дошкольных образовательных организациях и на уровне начального общего и основного общего образования, и в высшем профессиональном, и в среднем профессиональном образовании.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Если ранее в законе РФ «Об образовании» говорилось, что лица, имеющие специальные образовательные потребности, могут получать образование в форме обучения на дому, интегрированного обучения и обучения в условиях стационарного лечебного учреждения, а так же для оказания индивидуальной помощи таким детям создавались и создаются коррекционные кабинеты, то сейчас в структуру ДОУ включаются лекотеки, создаются инклюзивные группы, а в школах – классы, консультативные пункты, службы ранней помощи. Идет переход от интеграции к инклюзии.

Первые инклюзивные ОУ появились в нашей стране на рубеже 1980-1990 годов. В Москве в 1991 году школа инклюзивного образования "Ковчег" (№1321). В 1992 году в России в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции. В 2001 году участники конференции приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ОВЗ. С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья коллегия Министерства образования Российской Федерации приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ОВЗ». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации педагогов ОУ.

Как же реализуются права детей и молодежи с особыми образовательными потребностями на образование на практике?

В нашем техникуме на обучение принимаются лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инвалиды II и III групп, которым согласно заключению федерального учреждения медико-социальной экспертизы не противопоказано обучение в соответствующих профессиональных образовательных организациях по выбранной специальности / профессии.

Техникум может организовывать работу выездных приемных комиссий для граждан с ограниченными возможностями здоровья.

Прием на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья либо имеющих инвалидность за счет ассигнований регионального бюджета осуществляется в пределах контрольных цифр приема и на общедоступной основе (ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012г.), т.е. без вступительных испытаний.

Ведется работа по созданию безбарьерной среды, для чего строятся пандусы, благоустраивается территория, осуществляется комплекс мероприятий по воспитанию толерантности и просвещению персонала и учащихся, учитываются потребности студентов с ОВЗ при планировании учебного процесса и распределении учебных аудиторий, разрабатываются адаптированные образовательные программы и т.д.

На базе Воронежской областной организации Общероссийской общественной организации «Всероссийское общество инвалидов» создан Региональный учебно-ресурсный центр **”Доступная среда”**. Руководитель РУРЦ **”Доступная среда”** Попов А.В. [dostupvrn@yandex.ru](mailto:dostupvrn@yandex.ru)

Этот центр функционирует для решения двух важнейших задач:

1. Оказания профессиональной помощи учреждениям в создании безбарьерной среды

на своих территориях, комфортных условий для приема, пребывания и обслуживания людей с инвалидностью всех категорий.

2. Оказания помощи людям с инвалидностью в поиске работы. После анкетирования соискателя, внесения его данных в общую базу, сотрудники Центра проводят индивидуальную подготовку человека с инвалидностью к трудоустройству, подбирают ему будущую работу на открытом рынке, постоянно отслеживая подходящие вакансии. Готовят к его приходу коллектив работодателя, активно внедряя механизмы стажировки и наставничества.

Наш техникум активно сотрудничает с Региональным учебно-ресурсным **центром "Доступная среда"** и уже есть примеры успешного трудоустройства выпускников с ОВЗ.

Для обучающихся с ОВЗ создается безбарьерная среда на всех ступенях образовательной системы и социума в целом, поэтому, сегодня должно уделяться пристальное внимание и подготовке педагогических кадров для инклюзивной практики, особенно, работающих с малышами.

К подготовке воспитателей детей дошкольного возраста в современных условиях рынка труда предъявляются высокие требования. Конкурентоспособный специалист должен обладать всеми необходимыми компетенциями, предъявляемыми ФГОС СПО, а в результате активного включения детей с особыми образовательными потребностями в группы ДОО, обязан иметь определенную базу специальных знаний и умений для работы с такими детьми. На базе нашего техникума в рамках освоения специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» изучается дисциплина «Основы специальной педагогики и специальной психологии». Дисциплина включена в учебный план за счет часов вариативной части и перекликается по содержанию с аналогами дисциплин вузовской подготовки. И хотя на ее изучение отводится не так много часов, педагогический коллектив считает, что освоение данной области знаний необходимо. Знакомство с основами коррекционной работы с различными категориями детей с ОВЗ позволяет нашим студентам увереннее себя чувствовать на практике, побуждает к дальнейшему самообразованию. Многие наши выпускники продолжают обучение в Воронежском государственном университете на психолого-педагогическом факультете. В рамках этой дисциплины студенты изучают:

- Педагогические условия, приемы и особенности коррекционно-педагогической работы с ребенком в разных видах деятельности;
- Организацию коррекционно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии в системах образования, здравоохранения и социального обеспечения;
- Узнают этико-методологические аспекты инклюзивного и интегрированного образования;
- Усваивают особенности образования, воспитания и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья;
- Модель построения индивидуального образовательного маршрута для детей с ОВЗ;
- Особенности работы с одаренными детьми;
- Осваивают основы педагогической диагностики, знакомятся с психологическими диагностическими методиками.

Но, к сожалению, основ специальной педагогики и психологии не достаточно для оказания квалифицированной помощи воспитанникам ДОО.

Хочется сказать о проблемах, с которыми мы сталкиваемся в своей работе. В результате оптимизации и укрупнения дошкольных образовательных учреждений и перехода на инклюзивное образование остро ощущается нехватка квалифицированных педагогов – дефектологов и психологов. Тяжёлой проблемой становится увольнение логопедов, психологов, дефектологов или перевод их на неполную ставку. Федеральные и региональные власти объясняют это снижением финансирования и оптимизацией расходов. Но отсутствие столь нужных специалистов в детских садах не позволяет в полной мере реализовывать образовательную программу для всех детей.

Даже если в штатном расписании стандартного ДОО присутствуют ставки психолога, логопеда, то зачастую, они не в состоянии охватить в полной мере весь объем детей и ре-

шить проблемы всего контингента детей с ОВЗ. Безусловно, детям с тяжелыми отклонениями оказывается помощь на базе лекотек, организованных при ДОУ, но основная масса детей с ОВЗ все время проводит в группах комбинированной направленности с наполняемостью 25 человек, где ими занимается один воспитатель. Хорошо, если у воспитателя есть дополнительное образование психолога или педагога-дефектолога, и он сможет грамотно организовать педагогический процесс, составить адаптированную образовательную программу и в столь драгоценный для развития период дошкольного детства оказать своевременную помощь ребенку. На практике мы часто видим несостоятельность воспитателей в вопросах воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями. В лучшем случае, педагог ориентируется в основных категориях отклоняющегося развития, но не знает, как строить коррекционно-развивающую работу, не имеет необходимого оборудования, пособий, затрудняется в организации образовательного процесса. Получается, что для одних категорий воспитанников образовательная программа может быть реализована, а для других – нет. Однако при таком подходе становится невозможным исполнение закона «Об образовании» и федерального государственного образовательного стандарта. И, разумеется, никак не исполняется социальный запрос со стороны родителей, что немаловажно.

Еще одна проблема – нежелание многих родителей признавать очевидную необходимость обследования их ребенка на ПМПК в целях своевременной постановки диагноза, разработки индивидуального маршрута развития. Ведь без заключения ПМПК не возможно присвоить группе статус инклюзивной, решить вопросы с подбором дефектологов, созданием необходимых условий. Многие родители стараются не замечать проблемы и твердят, что их ребенок здоров, теряя драгоценное для помощи время. Поэтому необходима работа по информированию населения, разрушению сложившегося менталитета общественного воспитания.

Но как только в детском саду появляются дети, предоставившие подтверждение психолого-медико-педагогической комиссии, заключение ПМПК о статусе «ребёнок с ограниченными возможностями здоровья», это сразу нацеливает образовательную организацию на создание для такого ребёнка специальных образовательных условий. А специальные образовательные условия - это не только пандусы, поручни и какие-то другие архитектурно-планировочные вещи. К специальным образовательным условиям следует отнести: повышение квалификации педагогов, обучение педагогов, их подготовка к работе с детьми с ОВЗ методическую составляющую; изменения в образовательной программе, то есть возникновение определённого раздела в основной образовательной программе, который ФГОС определяет как «коррекционная работа/инклюзивное образование». Таким образом, у дошкольной организации возникает довольно много серьёзных проблем, которые необходимо решать. Здесь следует напомнить, что подготовка педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения, – это прерогатива субъекта Российской Федерации. То есть орган государственной власти субъекта должен беспокоиться о подготовке данных педагогических работников, с одной стороны, и содействовать привлечению таких работников в организации, с другой стороны.

Из практики ДОУ нашего города мы видим, что у многих образовательных организаций нет возможности в полной мере обеспечить право детей с ОВЗ на качественное образование из-за отсутствия необходимых квалифицированных специалистов, должного оснащения ДОУ, финансирования и т.д. Возможно, это проблемы периферии и в крупных городах таких вопросов не возникает. А пока, обучая студентов основам специальной педагогики и психологии, посещая ДОУ города во время практики, я понимаю, что тех знаний, которые получают наши выпускники, очень мало, и, что без специального образования воспитатели и педагоги «связаны по рукам и ногам», даже если им очень хочется помочь детям с особыми образовательными потребностями и их родителям. Помимо нехватки квалифицированных специалистов, существует целый ряд проблем в системе инклюзивного образования.

#### **Основные проблемы инклюзивного образования в России:**

- несовершенная образовательно-организационная система ДОУ, в условиях слабого

нормативно-правового обеспечения, на уровне документов, регламентирующих финансовое, юридическое обеспечение образовательного процесса;

- слабое методическое обеспечение;
- ДОУ не готово самостоятельно оказать им необходимую и организованную специальную помощь;
- инклюзивное образование требует создания психологически комфортной среды при попадании ребенка с ОВЗ в новые группы;
- состояние материально-технической базы, так как развитие инклюзии в ДОУ находится в прямой зависимости от решения вопросов финансирования пребывания ребенка с особенностями в ДОУ;
- кадровое обеспечение служб комплексного сопровождения детей с ОВЗ;
- не разработанность тезаурусного поля инклюзии и вопросов толерантности;
- недостаточная включенность родителей в коррекционно-реабилитационный процесс ребенка с ОВЗ;
- культура в освещении темы о детях с ОВЗ и их инклюзии СМИ и сложившийся менталитет общественного восприятия;

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Наше государство гарантирует равные возможности для полноценного развития всем гражданам, включая имеющих проблемы со здоровьем, и все же, каждому ребёнку нужно попасть в нужное время и в нужное место, то есть в тот самый сад, школу, СУЗ или ВУЗ где ему будет комфортно. Поэтому одна из важнейших задач государственной политики – это создание комфортных условий для детей с О.В.З. Реализация прав детей с О.В.З. на образование должна осуществляться, прежде всего, на законодательном уровне.

### **Литература**

1. Конституция Российской Федерации
2. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. п. 1 ст. 5
3. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. п. 6 ст. 5
4. <http://www.resobr.ru/deti-s-ovz-v-dou>

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ**

**Г.В. Митрофанова**

Воронежский государственный педагогический университет, [galina3028@gmail.com](mailto:galina3028@gmail.com)

Характерной чертой современного этапа развития образования является изменение общественного отношения к обучению и воспитанию детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Проблема образования таких детей является в настоящее время одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики.

Равный доступ к получению образования для детей с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года (с изменениями 2015-2016 года). В настоящее время создается модель инклюзивной школы, которая будет обеспечивать успешную социализацию и интеграцию детей и подростков с особенностями развития в современное общество.

Развитие инклюзивного образования в нашей стране позволяет включать в общеобразовательные школы учащихся с различными нарушениями в развитии, в том числе детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС).

Расстройства аутистического спектра – одно из самых сложных и малоизученных нарушений развития с достаточно противоречивыми симптомами, которые могут проявляться в самой разной степени в трех основных областях — это нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и повторяющиеся, стереотипные образцы поведения. Кроме того, образовательный процесс данной категории детей сопровождается определенными методическими проблемами, связанными со спецификой заболевания.

Исследования, проведенные Всемирной организацией здравоохранения, показывают, что расстройства аутистического спектра встречается у одного из 160 детей. [1, URL] Сотрудники Центра по контролю и профилактике заболеваний США диагностировали расстройства аутистического спектра у детей восьмилетнего возраста в одном случае из 68. [2]

В Воронежской области с каждым годом количество детей с аутизмом значительно увеличивается. Очевидно, в первую очередь это связано с повышением качества диагностики заболевания. Но, с другой стороны, результаты эпидемиологических исследований, проведенных за последние 50 лет, показывают, что количество детей с расстройствами аутистического спектра непрерывно растет во всем мире [1, URL].

Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход», возглавляемый А. Смирновой, предложил руководству Воронежской области для реализации программу «Аутизм. Маршруты помощи». программа, которая функционирует с декабря 2012 года. Ее целью является разработка и реализация комплексной помощи лицам с расстройствами аутистического спектра.

С 2015 года в рамках программы «Аутизм. Маршруты помощи» работает региональный проект «Обучение детей с РАС с использованием технологии прикладного поведенческого анализа». В 2016-2017 учебных годах в нем участвуют 68 детей дошкольного и младшего школьного возраста с данным заболеванием, обучаемых в 9 образовательных учреждениях города. Для успешной реализации данного проекта на базе ГБОУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования» ежегодно проводится обучение специалистов, осуществляющих процесс психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в общеобразовательной организации – тьюторов, психологов, учителей ресурсных классов, представителей администрации образовательной организации.

Важнейшим условием успешного включения детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей в среду образовательного учреждения, является эффективное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Помимо самих детей с нарушениями в развитии к ним относятся:

- клинический супервизор ВСВА, консультирующий специалистов, которые проводят тестирование детей, составляют программы. Также он предоставляет консультации клиническому координатору по реализации этих программ и по другим вопросам;
- клинический куратор, который отвечает за тестирование, составление целей программ, обучение персонала, проверку документации. Является связующим звеном между остальными членами команды;
- учитель ресурсного класса (воспитатель ресурсной группы). Он отвечает за создание модифицированной программы и обучение ребенка по ней;
- учитель общеобразовательного класса (воспитатель регулярной группы), который отвечает за обучение по общеобразовательной программе;
- тьютор, сопровождающий ребенка в образовательном учреждении и проводящий занятия по индивидуальному плану обучения;
- другие специалисты (учитель адаптивной физкультуры, психолог, логопед), осуществляющие разные цели в сфере обучения и развития детей;
- администрация школы и родители.

В рамках проекта были созданы специально оборудованные ресурсные классы.



“Ресурсный класс – это отдельный кабинет в общеобразовательной организации (школе) для специальных занятий, где ученики с РАС могут заниматься по специальной адаптированной программе, составленной в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями. Ученики с РАС посещают часть уроков в ресурсном классе, индивидуально или в малых группах, а часть – вместе со своими одноклассниками в общеобразовательном классе.” [3, с.285]

Время обучения учеников с особенностями развития в ресурсном/регулярном классе в основном зависит от индивидуальных особенностей каждого ребенка. Некоторые дети уже в первом полугодии готовы посещать общие занятия в регулярном классе (группе) и к концу учебного года большую часть времени проводят со своими нормотипичными сверстниками. Как уже говорилось выше, важным фактором, влияющим на эффективность включения ребенка с РАС в условия инклюзивного обучения в общеобразовательной школе, является сопровождение образовательного процесса.

Существует несколько подходов к определению понятия «сопровождение» (Е.И. Казакова, Т.В. Шеломова, Н. Осухова, М.Р. Битянова и др.).

Слюсарева Е.С. в своей работе [4] утверждает, что при организации инклюзивной практики необходимо выделить три основных компонента, которые раскрывают понятие сопровождения.

Первый компонент – служба сопровождения. Под этим термином автор подразумевает “объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения” обучения и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Деятельность таких специалистов нацелена на решение конкретных специфических задач по коррекции нарушений развития детей, а также на реализацию эффективного сотрудничества субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Второй компонент – процесс сопровождения, означающий комплекс действий, осуществляемый специалистами службы сопровождения, и направленный на помощь субъекту сопровождения в принятии решения, а также в развитии ответственности за реализацию выбранного им решения.

Третий компонент – метод сопровождения – это способ реализации процесса сопровождения, “в основе которого лежит единство четырех функций: диагностика возникшей проблемы; информация о сущности проблемы и путях ее решения; консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы; первичная помощь на этапе реализации плана решения”.

По мнению Слюсаревой Е.С. [4, с.38.] современный этап развития практики инклюзивного образования характеризуется низкой профессиональной готовностью педагогов общеобразовательных организаций к реализации инклюзивного подхода.

Воронежская область имеет опыт инклюзивной практики, поэтому проблема готовности учителей общеобразовательных классов к принятию учеников с особенностями в развитии актуальна.

В 2016 году муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 90 города Воронежа приняла участие в проекте «Обучение детей с РАС с использованием технологии прикладного поведенческого анализа». На базе школы был открыт ресурсный класс, в котором в настоящее время обучаются 6 младших школьников.

С самого начала инклюзивной практики педагоги регулярных классов столкнулись с рядом проблем. Прежде всего – это психологическая неготовность учителей к работе с детьми, имеющими серьезные нарушения в поведении. Страх перед неизвестным, страх того, что инклюзия негативно скажется на обучении обычных детей, нежелание менять устоявшиеся традиции процесса обучения – все это дополняется профессиональной неготовностью к обучению детей с аутизмом, недостаточной информированностью о данном заболевании.

К концу учебного года наша школа накопила как положительный, так и отрицательный опыт работы педагогов регулярных классов с детьми с РАС. Приведем несколько при-

меров. С целью сохранения конфиденциальности информации имена учителей и учеников изменены.

1. Ученики ресурсного класса посещают смешанные (вместе с регулярным классом) занятия физической культурой. Учитель Геннадий Александрович начинает урок, концентрируя на себе внимание всего класса, проводит разминку. Затем педагог делит детей на 2-3 команды. Учащиеся выполняют определенные упражнения, наблюдая то за учителем, то за рядом стоящими сверстниками. Затем проводятся эстафеты и/или игры, участие в которых привлекает внимание учеников к действиям своих одноклассников. Дети ресурсного класса стараются все повторять за своими сверстниками и, если у них что-то не получается, учитель своевременно использует необходимые конкретному ребенку подсказки, что повышает мотивацию учащихся к посещению занятий. Работа в команде увеличивает эффективность усвоения детьми новых навыков.

2. Ученики ресурсного класса также посещают внеурочные занятия по физической культуре, которые проводит другой учитель. Он уделяет особое внимание индивидуальным особенностям ребят, практически не проводя командной работы. В итоге ребята занимаются тем, что им интересно и что у них хорошо получается. К сожалению, такой метод работы значительно снижает эффективность усвоения учащимися новых навыков и зачастую создает трудности в коррекции нежелательного поведения.

3. В первом полугодии учитель начальных классов Мария Ивановна игнорировала ученика ресурсного класса Диму С., работая только с детьми регулярного класса. Дима выполнял задания, которые давала Мария Ивановна (либо тьютор Димы, если задание педагога было слишком сложное), но он не получал того, что для него было действительно важно – внимания учителя и сверстников. Со временем мотивация ученика посещать регулярный класс совершенно пропала. Когда приходило время идти на урок в «большой» класс, Дима начинал плакать и просить остаться в «маленьком» классе – так он называл ресурсный класс. К концу второго полугодия ситуация изменилась: Мария Ивановна увидела в мальчике настоящего ученика, способного и готового обучаться со своими нормотипичными сверстниками. Теперь во время урока учитель спрашивает Диму, поощряет за правильные ответы, вызывает его к доске и хвалит перед всем классом за хорошо выполненное задание. Сейчас наш ученик с удовольствием ходит на уроки Марии Ивановны.

Для многих детей с РАС, обучающихся в нашей школе, одним из главных мотивационных стимулов к посещению занятий и освоению новых навыков является социальное поощрение: похвала учителя, хорошая отметка, признание сверстниками и т.д., поэтому влияние учителя регулярного класса на включение ученика ресурсного класса в инклюзивный процесс обучения, безусловно, велико.

На наш взгляд необходимо:

1) для учителей школы готовить доклады/видеоролики, содержащие основную информацию об аутизме, о проблемах обучения детей с расстройством аутистического спектра и возможности решения таких проблем, о положительном влиянии инклюзивного процесса обучения на всех его участников;

2) психологу и учителю ресурсного класса консультировать учителей регулярных классов по методическим вопросам обучения конкретного ребенка и отвечать на все интересующие их вопросы;

3) тьютору, сопровождающему учащегося с аутизмом, при необходимости советовать учителю, как вести себя в незнакомой ситуации, учитывая при этом, что он – временный помощник, присутствие которого в классе должно косвенно влиять на взаимоотношение ребенка и педагога.

Результатом работы специалистов ресурсного класса с учителями школы стало повышение профессиональной готовности учителей к работе с ребенком с аутизмом, эмоциональное принятие такого ребенка, готовности менять образовательную среду под индивидуальные особенности ученика.

Очевидно, для эффективной реализации инклюзивного образовательного процесса

важна не только профессиональная, но и психологическая готовность педагогов, которая “предполагает знакомство с основными ценностями, целями, методиками организации инклюзивной практики”. [5, с.69.]

По мнению Алехиной С. В. одним из самых важных вопросов в процессе изменений образовательной практики является вопрос о подготовке педагогических кадров. И в настоящее время эта задача является ключевой. “Важно, чтобы содержание программ и формы обучения соответствовали уровню готовности педагогов и опирались на анализ основных профессиональных трудностей”. [6, с.24.]

Система подготовки педагогов, работающих в условиях инклюзивного обучения детей, находится на начальной стадии формирования. Поэтому на сегодняшний день одной из основных задач, стоящих перед специалистами, прошедшими подготовку в области инклюзивного образования, является сопровождение учителей общеобразовательных классов.

## Литература

1. Официальный сайт Всемирной организации здравоохранения (рус.): [Электронный ресурс]. URL: <http://www.who.int/ru/> (дата обращения: 30.03.2017).

2. Christensen D.L. Community Report on Autism: Community Report from the Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network/ D.L. Christensen, J. Baio, K. Van Naarden Braun [et al.]. – United States, 2012. – MMWR Surveill Summ, 2016.

3. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / рук. Авторского коллектива: Козорез А.И. – М.: АНО Ресурсный класс, 2015. – 360 с.

4. Региональные аспекты подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / под ред. Е.С. Слюсаревой, А.Ю. Кабушко – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2016. – 151 с.

5. Нарратив инклюзивного образования: монография / под ред. О.Я. Емельяновой. Воронеж: Фирма Элист, 2013. 198 с.

6. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции (Москва, 24–26 июня 2015 г.) / под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ

**Ю.А. Никишина**

методист Регионального Центра практической психологии и инклюзивного образования, ассистент кафедры социальной психологии образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Саратовский областной институт развития образования», [cppio64@yandex.ru](mailto:cppio64@yandex.ru)

Многие родители в процессе воспитания детей сталкиваются с трудностями и нуждаются в психологической поддержке. Рождение ребенка с серьезными физическими недостатками, неизбежно, создает для родителей кризисную ситуацию, иногда уже начиная с этапа внутриутробного развития и является тяжелым психологическим стрессом для всех членов семьи. В каждой семье, воспитывающей ребенка-инвалида, складывается свой психологический климат, который, так или иначе, воздействует на ребенка и формирует его личностные особенности. Для таких детей требуется особая среда, особые условия. Для того чтобы ребенок с ограниченными возможностями смог развиваться, социализироваться ему постоянно необходим рядом человек, который будет ему в этом поддержкой и опорой. Часто родители настолько погружаются в решение вопросов, связанных с ребенком, что на себя у них не ос-

тается ни времени, ни сил. А ведь семья является наиболее значимым фактором социализации ребенка и ее влияние в этой связи превосходит воздействие всех других общественных институтов. Поэтому, чтобы родители смогли оказать своему ребенку эффективную помощь, специалисту, сопровождающему семью, важно проработать их чувства, комплексы, зажимы, барьеры в общении.

Поддержка семьи должна начинаться в годы, когда способы взаимодействия семьи с окружающим миром еще только складываются. За последние годы увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья привело к возникновению вопроса о том, что помощь необходима не только таким детям, но и всей семье в целом, в которой воспитывается данный ребенок.

Особенно остро встает вопрос при поступлении ребенка в образовательное учреждение. В соответствии со Статьей 79 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 1 сентября «общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися». Дети - инвалиды обучаются в обычных школах, на дому, в специализированных школах-интернатах по разным программам, но все они требуют индивидуального подхода. Первоначальную же коррекционно-развивающую среду по социальной адаптации ребенка-инвалида создает именно семья. Родители таких детей, как никто другой, нуждаются в психологической поддержке, получая которую, они могут эффективнее помогать своему ребенку развиваться. Данная категория родителей чаще, чем другие сталкиваются с нестандартными ситуациями, требующих таких же нестандартных и порой быстрых решений. Обучение особых детей в школе часто сопряжено с тем, что им необходим индивидуальный подход и ежедневная дополнительная кропотливая помощь в подготовке домашнего задания, повторения изученного в школе. Поэтому появляется необходимость в оперативном информировании родителей. Родителям этих детей важно обмениваться опытом с другими семьями, получать подтверждение от окружающих, что они идут по верному пути.

Наиболее эффективная форма работы, - это использование сетевых технологий психологического сопровождения детей с ОВЗ. Она необходима не только родителям. Психологи, педагоги, работающие с особыми детьми, также нуждаются в стабильной обратной связи с семьей, чтобы отслеживать эффективность мероприятий, и в случае необходимости оперативно их корректировать. Это возможно реализовать при поддержке современных Интернет технологий. Данная форма работы наиболее актуальна, если родители не могут ежедневно приходить в школу для взаимодействия, но им необходим тесный контакт с педагогами. По электронному дневнику взрослые могут отслеживать оценки ребенка, расписание уроков, домашнее задание. В On-line общении через чат или в консультациях по Skype можно получить рекомендации педагога и психолога, а также информацию о достижениях и динамике развития. Это помогает родителям особого ребенка оперативно вместе с психологами и педагогами искать ответы на возникающие вопросы. Сетевое консультирование в Интернет носит преимущественно интерактивный характер и может быть по переписке и в диалоговом режиме (чат или прямой контакт). Консультирование с помощью Интернет-технологий имеет и свои трудности – процесс сетевого консультирования сложнее очного, так как не всегда можно видеть невербальные проявления человека, его реакции, что затрудняет получение полной информации. От специалиста требуются умения точно формулировать вопросы, подбирать слова, для того чтобы все трактовки были безопасны, конкретны и доступны. На ряду, с использованием сетевых технологий в условиях образовательных учреждений, они могут применяться и в консультативных центрах.

Наиболее удачной формой сопровождения родителей детей с особыми образовательными потребностями является организация консультативных Центров Психолого-медико-социального сопровождения. В Центре клиент может получить социально-правовую, медико-психолого-педагогическую помощь в форме диагностического обследования различных

профилей, разработки индивидуальных образовательных маршрутов и коррекционно-развивающих программ, консультаций специалистов: врача, психолога, логопеда, дефектолога, социального педагога, юриста и др. А так же пройти курс коррекционно-развивающих занятий и тренингов. На групповых консультациях и тренингах родители и члены семей имеют возможность организовать в «Группы поддержки и взаимопомощи» для дальнейшего обсуждения актуальных вопросов развития и социальной интеграции детей с ОВЗ, делиться друг с другом собственным бесценным опытом. Организация совместных с родителями игровых развивающих занятий с детьми, обучение способам эффективного взаимодействия с ребенком, практикумы-семинары для родителей, тренинги позволяют взрослому взглянуть на своего ребенка другими глазами и освоить новые способы реагирования в тех или иных ситуациях.

В работе по психологической поддержке важен поиск и обретение ресурсных состояний, обучение эмоциональной саморегуляции, выработка внутреннего баланса и решение личностных вопросов клиентов, гармонизация внутрисемейных отношений, оптимизация социальных контактов семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Работа «Групп поддержки и взаимопомощи» акцентирует основное внимание и усилия на выработку у ребенка и родителей новой системы целей и ценностей, способствует их свободной самоактуализации и самореализации.

Психологическая поддержка детей-инвалидов и их родителей сегодня официально признается одним из важнейших компонентов социальной деятельности общества. Психологическая поддержка - это процесс, направленный на содействие детям-инвалидам и их близким в преодолении их трудной жизненной ситуации, побуждение их к активной самопомощи, личностного развития, самореализации в обществе. Она направлена на оказание помощи инвалидам достигать и поддерживать оптимальную степень участия в социальных взаимодействиях, помешать врожденному или приобретенному дефекту занять центральное место в формировании и становлении личности, дать возможность детям так организовать свой образ жизни, чтобы развить другие способности и тем самым компенсировать инвалидность.

Активно в использовании групповых форм работы с семьями применяются тренинги. Образовательные тренинги для родителей: «Тренинг эмоциональной саморегуляции», «Тренинг общения и бесконфликтного поведения» направлены на развитие умений и навыков, которые ведут к выбору стратегий конструктивного взаимодействия. В образовательных тренингах так же используются упражнения на управление своим телом, эмоциями (наиболее эффективны для снятия стрессовых мышечных зажимов упражнения «Гимнастики мозга» Пола Деннисона); ролевые игры в малых группах; приемы арттерапии и др.

Групповые методы работы дают возможности родителям обмениваться друг с другом опытом, задавать вопросы и стремиться получить поддержку и одобрение в группе. Кроме того, возможность примерить на себя роль лидера при обмене информацией развивает активность и уверенность родителей, укрепляет ресурсный потенциал и формирует позитивную мотивацию к образованию новых социальных связей. Следует поощрять родителей, которые обмениваются знаниями, признают успехи ребенка, понимают важность тех или иных занятий, проявляют инициативу. Если психолог злоупотребляет своей позицией, подчеркивает свою важность, предпочитает одностороннюю передачу знаний, существует риск увеличения зависимости от него родителей, снижения их самостоятельности и уверенности в себе.

Одним из направлений групповой деятельности может быть организация совместной творческой и досуговой деятельности детей и взрослых, что способствует развитию положительных отношений между детьми и взрослыми и создаёт необходимые условия для успешного развития ребёнка в окружающей среде. В результате, родители осваивают практические навыки и умения для совместной деятельности с ребенком, получают возможность снять напряжение и излишнюю тревожность, связанные с родительской «неуспешностью», возможность обменяться родительским опытом, установить доверительные отношения в группе.

В процессе социальной адаптации детей-инвалидов, психологическая поддержка по-

могает приобретать им те качества, которые необходимы для жизнедеятельности в обществе, овладевать социальной деятельностью, навыками общения и поведения, осуществлять социальное становление личности.

Задача психолога - помочь родителям преодолеть первоначальную реакцию подавленности и растерянности, а в дальнейшем занять активную позицию в реабилитации ребенка, сосредоточив усилия не только на лечении, но и на развитии его личности, на поиске адекватных способов социализации и достижении оптимального уровня адаптации в обществе. Психолог помогает семье преодолеть кризис и начать действовать, установить связь с другими родственниками, с семьями, испытывающими подобные затруднения, с организациями, способными предоставить помощь.

Таким образом, основной задачей психолого-педагогической помощи семьям с детьми-инвалидами является помощь в социальной адаптации, вовлечение во все аспекты жизни общества, осознание права на независимую жизнь, самоопределение, свободу выбора, равноправность члена общества как все люди.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**К.Н. Новикова**

учитель-логопед МБОУ «Знаменская СОШ» отделение по дошкольному образованию № 3  
пгт. Знаменка, Орловский район, Орловская область

Современный мир переживает коренную смену подходов к образованию и к социокультурной политике в целом. Это обусловлено переориентацией общества на развитие и формирование личностных качеств человека. Эти изменения вызвали появление новой парадигмы образования, которая опирается на подходы и понятия, выработанные современной практикой. К ним можно отнести, в частности, понятие «инклюзивное образование».

Инклюзивное образование в России находится в стадии формирования, поэтому для нашей страны задача налаживания системы инклюзивного образования требует решения на государственном уровне.

Активизация социальной политики в направлении демократизации и гуманизации общества, развитие национальной системы образования обуславливают поиски путей совершенствования организации, содержания и методик обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями.

Изменение подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья направлено на формирование и развитие социально-активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения. Одним из путей реализации этой задачи является образовательная инклюзия, которая рассматривается, прежде всего, как средство социальной реабилитации, не только самого ребенка, но и его семьи. Кроме этого, развитие инклюзивного образования обеспечивает равные права, доступность, возможность выбора подходящего образовательного маршрута для любого ребенка вне зависимости от его физических и других возможностей.

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения дошкольников являются:

- психолого-педагогическая диагностика;
- психологическая помощь в трудных жизненных ситуациях (немедицинская психотерапия);
- психолого-педагогическая реабилитация;
- психолого-педагогическое консультирование;
- психолого-педагогическое просвещение;
- развивающая и психокоррекционная работа.

Российская модель инклюзии базируется на позициях Л.С. Выготского, который определял личность и среду как целостность. Согласно его взгляда, социальная среда имеет первостепенное значение для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня инклюзивное образование понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников. В ходе такого образования дети с ОВЗ могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии.

Толерантное отношение российского населения к детям-инвалидам находится на стадии формирования, поэтому следует учитывать психологическую неготовность части общества принимать этих детей полноправными членами.

На данном этапе развития инклюзивного образования остается актуальным вопрос о создании системной модели совместного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной среде нормально развивающихся сверстников. Определенная модель инклюзии должна быть доступна и полезна ребенку. При этом она не должна препятствовать получению качественного образования нормально развивающимся детям.

Уровень психического развития детей с одним и тем же первичным нарушением может существенно различаться, поскольку биологическое неблагополучие ребенка (нарушение слуха, зрения, центральной нервной системы и др.) служит лишь первичной предпосылкой нарушения – его взаимодействия с окружающим миром. Вызванные первичным нарушением вторичные отклонения в психическом развитии могут быть в значительной степени предупреждены и преодолены посредством обучения – специально организованного и особым образом устроенного.

Поддерживая инклюзивную культуру, реализуя инклюзивную политику и практику, образовательные учреждения действуют в инновационном режиме. Эффективно действующую систему психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в учреждениях разных типов и видов.

Создание модели психолого-педагогического сопровождения интегративного процесса можно рассматривать как одно из основных условий и составляющих успешности интеграции.

Анализ современной научной литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения позволяет сделать вывод о существовании нескольких точек зрения на понимание сущности процесса интеграции.

Первая – это сопровождение обучения и воспитания ребенка.

Вторая – это сопровождение развития ребенка.

Полагаем, что эти данные взгляды не противоречат, а дополняют друг друга. Представляется обоснованным рассматривать психолого-педагогическое сопровождение как комплексный процесс, затрагивающий все сферы жизнедеятельности ребенка. Когда речь идет об инклюзивном образовании, т.е. необходимости создания такой системы действий, при которой интеграция, объединение в одной группе детей с обычным развитием и детей с особенностями психофизического развития, то, в первую очередь, необходимо говорить о полноценном участии последних в жизни группы.

В условиях инклюзивного образования психолого-педагогическое сопровождение организуется и индивидуально, и фронтально.

Деятельность специалистов сопровождения направлена, в том числе, и на подготовку воспитателей для работы как с детьми с ОВЗ, так и с группой их сверстников, включающей ребенка с ОВЗ, формирование социального интереса к этим детям, на корректность участников сопровождения в отношении используемой терминологии.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного процесса в образовательном учреждении строится на нескольких принципах:

Непрерывность. Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования, благодаря чему и обеспечивается непрерывность процесса сопровождения.

Системность. Значимость и продуктивность сопровождения определяется его систем-

ностью, вниманием к широкому кругу вопросов. Среди них семья, обустройство образовательной среды, обучение и воспитание, взаимодействие детей, вопросы самопознания и личностной самореализации.

Сопровождение семьи означает не только поддержку семей, имеющих детей с особенностями психофизического развития. Это также и формирование социального интереса к «особым» детям у всех родителей инклюзивной группы. Таким образом, от понимания потребностей «особых» детей на микроуровне можно перейти на макроуровень, когда каждый человек, осуществляя свои профессиональные и общественные функции, будет осознавать необходимость учета подобных потребностей и детей, и взрослых.

Обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса. На всех этапах инклюзивного образования сопровождение обеспечивает положительное эмоциональное самочувствие воспитанников, положительную динамику в развитии и положительные учебные достижения, способствует развитию взаимодействия детей.

Учеными установлена прямая связь между наличием социально-эмоционального благополучия ребенка в учебном коллективе и его успешностью во всех видах деятельности, в том числе и учебной. Технология социально-эмоционального взаимодействия предполагает работу с педагогами, «нормально» развивающимися детьми и их родителями в системе инклюзивного образования, нацеленную на преодоление отрицательных установок, формирование принятия «особых» детей, понимание их особых потребностей.

В этих условиях у детей с особенностями психофизического развития формируется социальная компетентность, навыки общения с окружающими, преодолевается социальная изоляция, расширяются возможности произвольного взаимодействия со сверстниками. У тех и других формируется определенная степень социальной зрелости и понимание факта (одного из главных признаков инклюзивного образования), что ребенок с ОВЗ не хуже и не лучше других – он такой же, как все.

Индивидуальный подход. Важный принцип, которым руководствуются специалисты психолого-педагогического сопровождения – индивидуальный подход к каждому ребенку и его семье.

Даже если у детей, посещающих инклюзивное образовательное учреждение сходные нарушения, требующие создания похожих условий в образовательной среде, у каждого из них есть различия в особенностях микросреды, стиле воспитания в семье, возможностях для развития, потребностях и мотивах. Поэтому каждый ребенок и его семья требуют индивидуального подхода с учетом всех этих факторов.

Междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения. То, насколько сотрудники объединены идеей инклюзивного образования, насколько понимают друг друга и придерживаются единого подхода к сопровождению «особого» ребенка и его семьи, других участников образовательного процесса, напрямую влияет на эффективность работы, успешность сопровождения ребенка и эмоциональный климат в коллективе.

Междисциплинарный подход выражается и в таких конкретных вещах, как: опора на единую научно-методологическую концепцию в понимании нормативного и нарушенного развития ребенка; общего междисциплинарного языка в трактовке тех или иных результатов диагностики; разработка взаимодополняющей коррекционно-развивающей программы; открытость информации о ребенке для всех специалистов, которые работают с ним и его семьей; единое календарно-тематическое планирование; проведение специалистами коррекционно-развивающих занятий на материале, включенном в содержание общеобразовательной программы.

Существуют три модели интегрированного обучения:

Полная и комбинированная интеграция, где в одной группе, осваивая образовательные программы, совместно обучаются дети с ОВЗ и нормально развивающиеся.

Частичная интеграция показана детям, которые по тем или иным причинам не способны овладеть образовательным стандартом, поэтому они вливаются в группу на часть дня.



Временная интеграция предполагает объединение всех воспитанников группы компенсирующего назначения с типично развивающимися дошкольниками не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера.

Для осуществления инклюзивного воспитания и обучения необходимо формировать у дошкольников умение строить взаимодействие на основе сотрудничества и взаимопонимания. Основой жизненной позиции общества должна стать толерантность.

Инклюзия помогает развивать у здоровых детей терпимость к психическим недостаткам сверстников, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству. Инклюзия способствует формированию у детей с особыми образовательными потребностями положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а также более полной реализации потенциала развития в обучении и воспитании. Инклюзивное обучение реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми.

Проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно адаптироваться в среду здоровых сверстников.

Индивидуальный образовательный маршрут предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога новых психологических установок на формирование у детей с нарушениями умения взаимодействовать в едином детском коллективе.

В процессе образовательной деятельности в дошкольном учреждении важно гибко сочетать индивидуальный и дифференцированный подходы; это способствует тому, чтобы все дети принимали участие в жизни коллектива.

Одним из условий повышения эффективности коррекционно-педагогической работы является создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды, то есть система условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка.

Организация воспитания и обучения дошкольников с особенностями развития предполагает внесение изменений в формы коррекционно-развивающей работы. Для большинства детей характерны моторные трудности, двигательная расторможенность, низкая работоспособность, что требует внести изменения в планирование образовательной деятельности.

Независимо от социального положения, расовой или конфессиональной принадлежности, физических и умственных способностей инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровня его развития образование.

Для успешности воспитания и обучения детей с особенностями развития необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-педагогической диагностике, которая предполагает обеспечивать:

- своевременно выявить детей с ограниченными возможностями;
- выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, обусловленных недостатками в их психическом развитии;
- определить оптимальный педагогический маршрут;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ОВЗ с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с ПМПК);
- спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы;
- оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы;
- консультировать родителей ребенка.

Опыт зарубежных и российских специалистов показывает, что грамотно организован-

ная ранняя диагностика, комплексная коррекция и реабилитация открывают для значительной части детей с ОВЗ возможности включения в общий образовательный поток на более раннем этапе возрастного развития.

Цель коррекционно-развивающей работы – создание условий для всестороннего развития ребенка с особыми образовательными потребностями для обогащения его социального опыта и гармоничного включения в коллектив сверстников.

Поставленная цель требует решения задач. Задачи коррекционно-развивающей работы решаются в соответствии с ФГТ на основе интеграции образовательных областей:

Создание, развитие и совершенствование системы ранней комплексной помощи детям с ОВЗ позволяет минимизировать в дошкольной популяции долю детей, которые к моменту обучения в начальной школе испытывают трудности, не позволяющие им обучаться в массовой школе или в условиях интеграции. При этом обеспечиваются условия для выбора адекватного для них образовательного маршрута, и компетентность родителей в преддверии обучения ребенка в начальной школе качественно повышается.

На эффективность деятельности образовательного учреждения в направлении развития инклюзивной практики влияет множество факторов, в том числе и эффективная работа всей междисциплинарной команды педагогов, узких специалистов, родителей.

Включение, инклюзия – это перемена. Перемены пугают всех. Но в данном случае речь идет о правах человека, и идти навстречу переменам необходимо. Воспитатели, учителя, работающие в системе инклюзивного образования готовы принять «особого» ребенка, зная, что в лице специалистов, а также родителей этих детей они будут иметь огромную поддержку.

Подводя итог, необходимо отметить, что инклюзия – это больше, чем интеграция. Это включение не только в образование, но и в жизнь всех без исключения, это учет сильных и слабых сторон каждого, это признание различий, это обогащение представлений о различиях как естественном явлении мира и общества, это возможность получения эффективного образования благодаря постоянной поддержке и изменению образовательного пространства.

## Литература

1. Бурлова Н.Б. Социальная защита детства / Н.Б. Бурлова // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2012 № 10, с. 56-60
2. Гулидов П.В. Основные направления модернизации инфраструктуры дошкольных учреждений / П.В. Гулидов // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2012 № 7, с. 42-45.
3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева – М.: Просвещение, 2005, – 272 с.
4. <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?465> по материалам международной конференции «Развитие инклюзивных школ в России», Д-рДжеймс Леско, ведущий специалист службы раннего образования для детей с особыми потребностями и без них (Делавэр, США), из доклада «Инклюзивные школьные сообщества: стратегии достижения успеха» // М 19-20 2005г.

## ВОПРОСЫ И ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВГПГК

**Н.А. Овчинникова**

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»  
[vgpgk@comch.ru](mailto:vgpgk@comch.ru)

Реализация государственной политики в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья ОВЗ предполагает возможность получения этой категорией студентов полноценного образования, приобретения такой специальности, которая дает возможность стать равноправным членом общества. Интеграция студентов-инвалидов и студентов ОВЗ в образовательные условия колледжа требует знаний о психологических особенностях формирования личности с функциональными ограничениями, создания доступной среды, применения новых технологий для обучения.

Можно сказать, что сегодня пришло время для нового направления образования со своими особенностями, в котором сочетаются современные компьютерные технологии и гуманитарные дисциплины. Например, предмет, который в преподаю на первом курсе – обществознание, в некоторых группах есть студенты с ограниченными возможностями здоровья и с ними ведется определенное направление в работе учебно-воспитательного процесса, о котором будет сказано несколько позже.

Россия присоединилась к Международной Конвенции по правам инвалидов, которая предусматривает создание для этой категории полноценной безбарьерной среды. В нашей стране из 6 миллионов инвалидов трудятся лишь 15%, а это значит, что нам необходимо обеспечить их право на работу, образование, участие в общественной жизни. Как было отмечено, необходимо продвигать обучение, которое обеспечит доступ к современным образовательным технологиям.

В нашем колледже учатся студенты-инвалиды с проблемами опорно-двигательного аппарата, нарушением слуха и нарушением зрения. Казалось, они будут вынуждены, находиться в домашних условиях обучения, не выходить за пределы своей квартиры, но не для студентов-инвалидов, которые учатся в нашем колледже. Колледж создал все условия для обучения такой категории студентов, это: адаптированная образовательная среда, которая предлагает доступность кабинетов и других помещений; обеспечение техническими средствами обеспечения и комфортного доступа к ним (например, работает в библиотеке интернет-кафе); коррекционно-развивающая предметная среда для получения и социализации студентов-инвалидов; создана и зона для отдыха, с целью восстановления работоспособности и оздоровления - кабинет № 55 лаборатория медико-социальных основ здоровья. Все это яркий показатель того, что студенты-инвалиды получают необходимое им общение, они услышаны, как и остальные студенты колледжа.

Особое внимание уделяется организационно-методическому обеспечению студентов-инвалидов; это: дифференцированные учебные планы и образовательные программы; индивидуальные учебные планы и вариативные образовательные программы; обучение преподавателей, (повышение квалификации) которое уже стало традицией. Так 16 мая 2017 года состоится XVIII Всероссийская научно-практическая конференция «Инклюзивное образование в профессиональных образовательных организациях: проблемы и решения». Организатор: департамент образования, науки и молодежной политики и Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж.

Колледж придерживается принципов инклюзивного образования: все люди нуждаются друг в друге; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; разнообразие усиливает все стороны жизни человека; подлинное образование может осуществляться только в реальных взаимоотношениях; для всех обучающихся достижения прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; каждый человек способен чувствовать и думать. Все эти принципы явля-

ется руководством к действию по отношению друг к другу среди студенчества нашего колледжа.

В колледже создано возможность для реализации сопровождения инклюзивного обучения студентов-инвалидов, студентов ОВЗ. Это система, которая занимается вопросами сопровождения обучения студентов, учебные факультативы, которые имеют целью качественного прохождения учебы в соответствии с графиком учебного процесса в условиях инклюзивного обучения. Студенты-инвалиды и студенты ОВЗ требуют постоянного внимания, согласованности действий, как всех преподавателей, так и методистов и заведующих кафедрами.

Условия, созданные в колледже, ориентированы на полноценное и эффективное получение образования всеми обучающимися, в том числе и студентами-инвалидами, студентами с ОВЗ. Создана атмосфера эмоционального комфорта, формируется дух сотрудничества, позитивной и социальной направленности учебной мотивации. Преподаватели применяют методы, приемы, формы организации учебного процесса, а также адаптацию содержания учебного материала, выделяют необходимое и достаточное для освоения студентами-инвалидами, студентами ОВЗ применение необходимых и дидактических материалов.

В учебной работе со студентами группы ТТ-161 и группы АТ-161 для меня одна из главных проблем, как и для остальных преподавателей, состоит в том, чтобы студенты с ОВЗ не попали в число отстающих. Поэтому при организации учебного процесса мною учитываются следующие особенности: проведение дополнительного «зачета» по определенному блоку; дополнительные индивидуальные занятия; приоритетное обеспечение методическим материалом всех студентов с ОВЗ и студентов-инвалидов; проведение индивидуальных консультаций и индивидуальных занятий; стараюсь использовать особый режим контроля знаний; сдача по темам, преимущественного в устной или письменной форме, кому как комфортнее; дополнительные работы за компьютерами в интернет-кафе для студентов с ОВЗ и студентов – инвалидов; помощь в организации самостоятельной работы в случае заболевания; организация индивидуальных консультаций для длительного отсутствующих студентов.

Наши студенты-инвалиды вовлечены в общественную деятельность, участвует на равных в конференциях, праздниках. Хочется отметить и равную требовательность при оценке знаний, а также создание условий реализации возможностей студентов-инвалидов и студентов ОВЗ. Студент-инвалид группы РА-151 читал стихи на студенческой весне и был отобран для дальнейшего выступления 5 мая 2017 года на Гала-концерте и это далеко не единственный случай, студенты-инвалиды и студенты с ОВЗ участвуют в выступлениях на равных с другими студентами: поют песни, танцуют, читают стихи.

Успешному сопровождению студентов-инвалидов и студентов ОВЗ способствует взаимодействие всех служб колледжа, которые могут положительно влиять на решение жизненно важных проблем этих студентов.

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ХИМИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ**

**О.В. Плотникова**

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»  
[vgpgk@comch.ru](mailto:vgpgk@comch.ru)

Образование – неотъемлемое право человека. В наши дни одними из основополагающих принципов при получении образования провозглашаются принципы демократизации, дифференциации и гуманизации образования.

В настоящее время образование не является приоритетом избранных, а доступно всем желающим, в том числе и инвалидам, и лицам с ограниченными возможностями.

Актуальным направлением реформы системы образования в России является так на-

зываемое «инклюзивное образование».

Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Такой подход позволяет назвать «особым» любого кто, чем-то отличающегося от принятой нормы.

Инклюзивное обучение позволяет создать специальные условия, при которых любой ребенок, независимо от внешних и физических недостатков, может обучаться по своим способностям, при этом социально адаптируясь в обществе.

Сегодня инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Инклюзивное образование обучающихся с ОВЗ в рамках образовательных организаций является одной из актуальных проблем современной системы образования и ставит перед всеми преподавателями непростую задачу обеспечить создание наиболее адекватных условий для подлинного и полноценного включения и участия данных, обучающихся в образовательном процессе. Инклюзия призвана обеспечить повышение качества образования, воспитания и социализации всех обучающихся.

Основной принцип инклюзивного образования в учреждениях СПО заключается в том, что все обучающиеся должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, важно, чтобы обучение отвечало интересам, потребностям и нуждам всех студентов (каждого молодого человека).

Для успешного освоения общеобразовательной программы, обучающимся с ОВЗ предоставляются особые условия. В первую очередь, речь идет об индивидуализации подходов к обучению, в частности, о подборе условий организации обучения, об индивидуализации формы выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, о качественном подходе при оценивании результатов.

При создании инклюзивного образовательного пространства я придерживаюсь следующих принципов: индивидуального подхода, вариативной развивающей среды, вариативной методической базы обучения и воспитания, самостоятельной активности обучающегося, оценивать собственный прогресс обучающегося, сравнивать знания и умения обучающихся не относительно некой усредненной нормы, а оценивать его собственные усилия.

Предмет химия сам по себе сложен, требует максимального внимания, логику мышления и хорошо развитых умственных способностей.

В связи с трудностями, возникающими у обучающихся с ОВЗ при изучении химии, в образовательный процесс вносятся следующие изменения:

- больше времени отводится вопросам использования химических веществ в быту и безопасного обращения с ними;

- используется максимально возможное количество демонстраций, так как именно демонстрационный эксперимент способствует развитию познавательного интереса у обучающихся с особенностями в восприятии и обработке информации.

Важное значение в обучении химии имеет химический кабинет – это специальное помещение с рационально размещенным комплектом учебного оборудования, мебелью и приспособлениями, обеспечивающими эффективное преподавание предмета. Учебные занятия проводятся 1 раз в неделю в специализированном кабинете химии.

При организации системы работы с обучающимися с ОВЗ на занятиях химии необходимо подбирать посильные индивидуальные задания, разрабатывать дополнительный материал, который бы входил в сферу интересов обучающихся, совместно выполнять образцы заданий, конкретизировать учебные задания с указанием способов работы, предупреждать ошибки.

Свои уроки я планирую таким образом, чтобы они способствовали приобретению навыков самостоятельного поиска ответов на поставленные вопросы, умений анализировать

факты, обобщать и делать логические выводы. Самостоятельно найденный ответ – маленькая победа обучающегося в познании сложного мира природы, придающая уверенность в своих возможностях, создающая положительные эмоции, устраняющая неосознанное сопротивление процессу обучения.

Одними из важнейших моментов я считаю создание ситуации успеха на уроке, возможности исправить ошибку.

На уроках химии для достижения высоких результатов у обучающихся с ОВЗ необходимо применять: лекции (в режиме реального времени, с элементами контроля, с элементами видео, с элементами аудио);

использовать ресурсы – Интернет, на электронных носителях, на бумажных носителях, текстовых с включением иллюстраций, с включением видео, с включением аудио, с включением анимации);

тренировочные упражнения; тренинг с использованием специальных обучающих систем;

контрольные работы (тестирование, ответы на контрольные вопросы); консультации.

Из организационных форм используются индивидуальные и групповые (работы в «двойках - тройках»), классно-урочные, семинарские формы проведения занятий, а также индивидуальный - дифференцированный подход, лабораторные, практические занятия.

Используются технологии: общения, игровая, совместной и самостоятельной деятельности, применение знаний на практике.

В своей практической деятельности я учитываю, что для обучающихся с ОВЗ важно постепенное усложнение учебного материала, подача его небольшими дозами.

При проведении уроков также активно используются информационно-коммуникативные технологии. Особое место в моей практике занимает обучение с применением презентаций Microsoft Power Point.

Мультимедийные презентации приносят эффект наглядности в занятие, повышают мотивационную активность, способствуют более тесной взаимосвязи обучающегося и преподавателя. Всё это благоприятно влияет на процесс обучения таких обучающихся, и у них не возникает ощущения того, что их усилия напрасны.

Особо хочу выделить значение опорных графических конспектов для обучающихся с ОВЗ. Запомнить отдельные законы, факты, химические формулы, для них бывает очень сложно, не говоря уж о цельной цепочке темы. Такие обучающиеся часто теряются, замыкаются в себе и в конечном итоге теряют всякий интерес к предмету.

Опорный конспект, в таком случае, действительно становится опорой для такого обучающегося. Он позволяет без помощи преподавателя вспомнить и воспроизвести материал не только отдельного элемента, но и всей темы в целом. Постепенно пропадает скованность, появляется интерес к получению знаний, а значит и растёт уровень мотивации.

Для облегчения работы обучающихся важно использовать достаточное количество заданий с опорой на образец, то есть заданий репродуктивного характера.

Определённую сложность вызывают лабораторные и практические работы, так как это работа с реактивами.

При планировании практических работ и лабораторных опытов исключаются те из них, которые требуют использования концентрированных кислот, щелочей, формальдегида, спирта, ввиду их высокой токсичности и опасности для здоровья; часть лабораторных опытов и практических работ выполняется виртуально или заменяется на демонстрацию ЦОР.

В связи с особенностями поведения и деятельности этих обучающихся необходим строжайший контроль за соблюдением правил техники безопасности при проведении лабораторных и практических работ. В данной ситуации на помощь приходят современные ТСО. Это использование интерактивной доски и дисков «Виртуальная лаборатория».

Конечно, работа с обучающимися с ОВЗ требует большой подготовки, так как необходимо рационально распределять время, подобрать индивидуальные задания обучающемуся с особыми потребностями, причём они должны заинтересовать его максимально.

Опыт работы с такой категорией обучающихся убедил меня, что необходимо использовать на уроке большое количество красочного дидактического материала, наглядных пособий, натуральных объектов.

Наглядность является необходимым и закономерным средством образовательного процесса на всех этапах изучения. Мышление обучающихся с ОВЗ в значительной степени конкретно и по своим структурным особенностям, и из-за недостатка личного опыта и особенностей развития ЦНС. Поэтому для них роль наглядных пособий особенно велика. Наглядность позволяет широко применять активные методы обучения и просто необходима для обучающихся с ОВЗ.

В современных условиях особое внимание уделяется применению такого средства наглядности, каким является компьютер. Компьютеры дают возможность моделировать определенные процессы и ситуации, выбирать из ряда возможных решений наиболее оптимальные по определенным критериям, т.е. значительно расширяют возможности наглядных методов в учебном процессе.

Обучающимся предлагаются для просмотра учебные документальные и художественные фильмы.

Большое значение в овладении химическими знаниями имеют практические занятия. Здесь также находят применение наглядные средства обучения - коллекции, металлов и их сплавов, минералов и горных пород, полезных ископаемых, нефти, волокон.

Кроме этого, при проведении уроков химии используется разнообразный дидактический материал: таблицы и плакаты, карточки, иллюстрации, модели строения химических веществ.

Большое значение для полноценного усвоения учебного материала по химии приобретает опора на межпредметные связи с такими учебными предметами, как география, физика, биология. Позволяя рассматривать один и тот же учебный материал с разных точек зрения. Межпредметные связи способствуют его лучшему осмыслению, более прочному закреплению полученных знаний и практических умений.

Среди обучающихся с нарушением слуха и расстройствами аутистического спектра встречаются те, чье понимание прочитанного текста на порядок выше, чем понимание устной информации. Поэтому, используются письменные инструкции, дублирующие ее на доске или на индивидуальной карточке.

Ввиду сниженного интеллекта и особенностей эмоционально-волевой сферы, недоразвития функции высшей нервной деятельности для обучающихся с ОВЗ необходимо инструктировать любой вид деятельности. Инструкции составляются подробно, доступно, задания дозируются, материал для осмысления тщательно подбирается.

К таким дидактическим материалам относятся средства на печатной основе, например,

Инструкция к лабораторной работе №3.

Тема: «Решение экспериментальных задач по неорганической химии»

Инструктаж по технике безопасности.

Цель работы: научиться решать экспериментальных задач по неорганической химии»

Реактивы и оборудование: пробирки, индикаторная бумага

Ход работы

1. В трех пробирках даны:

- а) соляная кислота;
- б) гидроксид натрия;
- в) вода.

С помощью индикаторной бумаги определите, в какой пробирке находится каждое из выданных вам веществ. Ответ обоснуйте.

(*Ответ.* Индикаторная бумага окрашивается в кислотах в розовый цвет, в гидроксидах – в синий, в воде не изменяет своей окраски.)

2. Реши проблему.

№1: Жилец из квартиры №26 решил помочь освободиться жильцу из квартиры №29 из его хлорида, но сам попал в западню. Почему? Чтобы ответить на этот вопрос, проведем опыт. Опустим в пробирку с раствором хлорида меди (II) железный гвоздь (на нитке). Соблюдаем правила техники безопасности при работе в химической лаборатории (беседа по Т.Б.)

Напишите уравнения реакции, определите тип реакции и поставьте коэффициенты.

3.Работу оформите в виде таблицы

Таблица №1

название опыта, ход работы	наблюдение	уравнение реакций	выводы
----------------------------	------------	-------------------	--------

При использовании инструкций обычно использую такой активный метод обучения, как работа в малых группах, парах. Учащиеся объединены общей целью, в совместной работе просматривается соревновательный момент, имеет место ожидание результата деятельности.

Опыт показывает, что наиболее эффективно в активизации мыслительных процессов помогает игровая деятельность.

Можно использовать разнообразные игровые формы: кроссворды, диктанты, игра в слова, сюжетные игры (деловые, ролевые, игры – путешествия), игры с раздаточным материалом (химическое лото, маршрут).

Например

1. Кто больше вспомнит слов

<i>Ф</i>	<i>Т</i>	<i>О</i>	<i>Р</i>
<i>Фосфор</i>	<i>титан</i>	<i>окисление</i>	<i>реактив</i>
<i>ферриты</i>	<i>тантал</i>	<i>орбиталь</i>	<i>резина</i>

Основной вид проявления деятельности обучающихся - общение, поэтому предполагаю такие задания - дидактический материал, которые позволяют ученикам находить решение в совместной самостоятельной работ.

Особое внимание уделяю познавательной активности обучающихся с ОВЗ, их мотивированности к самостоятельной учебной работе.

Задания развивающего характера, для обучающихся с ОВЗ, направленные на формирование познавательного интереса к химии.

Примеры индивидуальных заданий

**Задание №1.** Необходимо ответить сколько раз в предложенной таблице встречаются:

- 1) определенный химический элемент (кислород, кремний)
- 2) простое вещество (ртуть)
- 3) сложное вещество (хлорид серебра)
- 4) кислота (соляная кислота)
- 5) растворимая соль (нитрат калия)
- 6) оксид (оксид кальция)

HCl	NaOH	CO <sub>2</sub>	O <sub>2</sub>	Si	NaOH	CuO	HCl	Hg	NaOH	AgCl
CaO	KNO <sub>3</sub>	HCl	CaO	AgCl	O <sub>2</sub>	Hg	KNO <sub>3</sub>	CaO	CO <sub>2</sub>	O <sub>2</sub>
Hg	HCl	Si	Hg	HCl	KNO <sub>3</sub>	CuO	O <sub>2</sub>	NaOH	Hg	CaO
Mg	O <sub>2</sub>	HCl	KNO <sub>3</sub>	NaOH	Si	Hg	CaO	Si	HCl	KNO <sub>3</sub>

**Задание №2.** «Исправь ошибки».

Обучающиеся получает 2 карточки, на одной из них химические элементы и их символы, написаны правильно, а на другой - с ошибками.

Необходимо найти ошибки и исправить.

1.Пример карточки

Цель. Облегчить запоминание названий химических элементов и их символов.



Атрибуты. 1. Карточки с названиями химических элементов и их символами.

Li - Литий

Al - Алюминий

Mn - Марганец

Mg - Магний

2. Карточки с названиями химических элементов и их символами.

Li - Алюминий

Al - Литий

Mn - Магний

Mg - Марганец

**Задание №3.** «Цепочка»

Цель. Активизировать мышление обучающихся, научить просчитывать нужные варианты решения и лучше ориентироваться в периодической системе.

Атрибуты. Периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева.

Задание. Написать рядом название другого элемента, начинающегося на букву, которой кончается первое название, и так далее.

Пример. Цинк – кобальт – тантал – лантан – неодим – мышьяк – кислород

Пример. Бром- марганец – цинк - калий-йод и т.д.

**Задание №4.** Из перечня веществ выберите сложное вещество:

а) Кислород

б) Вода

в) Водород

г) Озон

Сложнее ситуация обстоит с решением задач. Необходимо подобрать такой материал, который так же заинтересует обучающихся.

Для успешного обучения учащихся с ОВЗ в обычной группе необходимо обеспечивать не только правильное соединение методов и средств обучения, но также определять оптимальную продолжительность и целесообразность организации деятельности обучающихся в течение всего урока, т.е. иметь ясное представление о работоспособности обучающихся, так как нарушение работоспособности ведёт к снижению познавательной активности.

Степень усвоения того или иного материала можно проконтролировать. Такая проверка выполняет по меньшей степени 3 функции; управление процессом усвоения и возможности его корректировать, воспитание познавательной мотивации и стимуляции к деятельности, развитие познавательной активности. (Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения М., 1976г.). Все это и заставляет вводить различные виды контроля, способствующие развитию интереса у учащихся.

**Виды и формы контроля:** индивидуальный и фронтальный опросы; работа по карточкам; химический диктант; практическая работа; самостоятельные работы; тестовый контроль; составление таблицы; проверка домашней работы; опрос по вопросам презентации, просмотру учебного фильма; защита докладов, рефератов, сообщений; оценка планов тезисов; работа с ПСХЭ Д.И. Менделеева.

Успешное проведение урока зависит от подготовки к нему; от того, насколько в уроке соблюдены ясность плана, логическая последовательность в сообщении нового материала с учётом развития обучающихся с ОВЗ, оснащённости урока наглядными пособиями, подбора дидактических и развивающих игр, самостоятельных, практических и других видов работ, включены проверка, повторение и закрепление полученных знаний в процессе обучения.

Созданный преподавателем сценарий урока должен отвечать не только требованиям педагогической науки, но и особенностям реальной практики, возможностям конкретных обучающихся и конечно, в нем отражена и личность самого преподавателя, его гражданская и педагогическая позиция, уровень профессиональной и общественной культуры, круг его духовных интересов и т.д.

В соответствии с требованиями, предъявляемыми стандартами нового поколения для

обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, наши усилия при подготовке выпускника колледжа, при формировании его как личности, должны быть направлены на то, чтобы обучающиеся воспринимали химию не только как науку о строении и превращении веществ, но и как фактор, активно влияющий на развитие культуры и создания культурных ценностей общества.

И добавим, что в нашей работе с особыми обучающимися необходимо использовать принцип 3 «с»: соучастие, сопереживание и содействие.

Самое основное в работе с обучающимися с особенностями здоровья – принимать их как личности, со всеми их проблемами. Но никогда не показывать своей жалости по отношению к ним и тем более пренебрежения.

Конструирование конкретного варианта учебного процесса, поиск необходимых для его обеспечения средств и материалов, соотнесение всех элементов разрабатываемой модели, с требованиями, предъявляемыми, с одной стороны, наукой, а с другой реальной практикой - все это осуществляется на подготовительной деятельности преподавателя и является существенной внутренней стороной проблемы «учиться быть учителем».

### Литература

1. Туйбаева Л. И. Информационные технологии как способ реализации дифференцированного подхода в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 211–215. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95665.htm>.

2. Белохвостов А.А, Аршанский Е.Я. Виртуальный эксперимент на уроках химии // Химия в школе – 2012 № 4. С. 49-55.

3. Обучение детей с задержкой психического развития / под ред. В.И. Лубовского. – Смоленск: СНПИ, 2.Деревянкина Н. А. Психологические особенности детей с задержкой психического развития. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010

4. Мустаева Е. Р. Индивидуализация обучения детей с особыми потребностями как педагогическая проблема // Коррекционная педагогика. Теория и практика. 2008. № 1. С. 79 – 81

5. Пекелис Э. Я. Педагогическая характеристика детей с ЗПР и работа с ними // Дети с временными задержками развития / под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М.: Педагогика, 1971.

### Интернет-ресурсы

[http://obrmos.ru/go/go\\_scool\\_corr/go\\_corr\\_more.html](http://obrmos.ru/go/go_scool_corr/go_corr_more.html)

<https://www.mgpu.ru/materials/file/1materials.pdf>

<http://infourok.ru/metodicheskie-rekomendacii-obuchenie-detey-s-narusheniyami-opornodvigatel'nogo-apparata-v-usloviyah-realizacii-fgos-noo-310942.html>

<http://school-collection.edu.ru><http://window.edu.ru>

[http://www.uroki.ru/ur\\_rus/programms/env\\_3.htm](http://www.uroki.ru/ur_rus/programms/env_3.htm)

<http://www.kcn.ru/school/book/index.htm>

<http://home.uic.tula.ru/~zanchem/> (Занимательная химия)

## ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**М. Н. Повалюхина**

ГБПОУ ВО «Верхнеозерский сельскохозяйственный техникум», tehn-ozersk@mail.ru

Важное значение в процессе образования студентов с ограниченными возможностями здоровья имеет инклюзивный подход, предполагающий понимание различных образовательных потребностей инвалидов и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение сегрегации и дискриминации в образовании.

Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» понятие инклюзивное образование законодательно оформлено как обеспечение для всех обучаемых равного доступа к образованию с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Инклюзивное образование - образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлеченным в общий процесс обучения и воспитания, развития и социализации, что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Для этого требуется комплекс мер, который подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других обучающихся, направленных на их работу и развитие взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями, развитие толерантности и изменения установок.

В основу разработки системы инклюзивного образования положены следующие концепции и концептуальные подходы:

- 1) деятельностный подход, рассматривающий человека как активного субъекта, который познает и преобразует мир и самого себя в процессе деятельности;
- 2) личностно-ориентированный подход, который опирается на гуманистический принцип взаимоотношений учителя и ученика, учитывая субъективный опыт ребенка и оказывая ему педагогическую поддержку его индивидуальности;
- 3) системный подход, который рассматривает инклюзивное образование как непрерывный процесс взаимодействия мультидисциплинарной команды;
- 4) компетентностный подход, который рассматривает личность как носителя определенных компетенций;
- 5) акмеология личностного и профессионального развития личности.

Профессиональная подготовка студентов с ограниченными возможностями здоровья базируется на личностно-ориентированном подходе, который позволяет и дает возможность более полной реализации внутренних ресурсов на основе взаимопомощи, сотрудничества субъектов образовательного процесса. Данный подход ориентирован на достижение определенных целей, таких как развитие индивидуальных, познавательных, творческих, профессиональных способностей инвалидов; выявление и использование их индивидуального опыта; оказание помощи в саморазвитии, самоорганизации и самореализации в жизни.

Личностно-ориентированный подход опирается на гуманистический принцип взаимоотношений учителя и ученика, преподавателя и студента, учитывая субъективный опыт и оказывая педагогическую поддержку его индивидуальности. Большинство ученых в личностно-ориентированном подходе прежде всего видят процесс субъектно-субъектного взаимодействия учителя и ученика, преподавателя и студента, который направлен на создание дружелюбной социокультурной среды для саморазвития личности как субъекта активной дея-

тельности, способного к самореализации и самосовершенствованию.

Личностно-ориентированный подход рассматривает личность в контексте ее индивидуального развития и становления, опираясь на принципы гуманизма, природосообразности и культуросообразности.

Гуманистическая концепция инклюзивного образования базируется на представлении о том, что человек является высшей ценностью вне зависимости от того, какими возможностями (интеллектуальными, физическими и т.п.) он обладает.

В целом, вся система инклюзивного образования пронизана идеей гуманизма, выступающей основой доверительного и толерантного отношения между всеми участниками образовательного процесса. Современное толкование принципа природосообразности связывает социальное воспитание «нетипичных» обучающихся с общими законами развития природы, их индивидуальными и возрастными особенностями, с формированием ответственности за развитие самого себя как активного субъекта жизнедеятельности. Следует подчеркнуть, что принцип природосообразности предполагает учет пола обучающихся в процессе полоролевой, трудовой и гражданской социализации.

Современные исследования инклюзивного образования ведутся на основе личностно-ориентированного подхода, учитывающего единство ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной и операциональной сфер учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности. Участвуя сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, человек не только приобретает адекватные представления о своей профессии и о собственных возможностях, но и активно развивает их. Формируясь как субъект профессиональной деятельности и формируя отношение к себе как к деятелю, он развивается как личность.

Личностно-ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности обучающегося, развития его неповторимой индивидуальности.

Назовем основные компоненты, из которых складывается личностно-ориентированный подход:

1) основные понятия, которые при осуществлении педагогических действий являются главным инструментом мыследеятельности.

К основным понятиям личностно-ориентированного подхода можно отнести следующие: индивидуальность; личность; самоактуализированная личность; самовыражение; субъект; субъектность; Я-концепция; выбор; педагогическая поддержка.

2) исходные положения и основные правила построения процесса обучения и воспитания обучающихся. Назовем принципы личностно-ориентированного подхода:

- принцип самоактуализации;
- принцип индивидуальности;
- принцип субъектности;
- принцип выбора;
- принцип творчества и успеха;
- принцип доверия и поддержки.

3) технологическая составляющая, которая включает в себя наиболее адекватные данной ориентации способы педагогической деятельности.

Технологический арсенал личностно-ориентированного подхода составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление обучающемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения. Большинство педагогов-исследователей склонно включать в данный арсенал диалог, игровые и рефлексивные методы и приемы, а также способы педагогической поддержки личности ребенка

в процессе его саморазвития и самореализации. Использование личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании также невозможно без применения методов диагностики.

В рамках интеграции личностно-ориентированного образования и информационных технологий возможно использование на уроках следующих форм: индивидуальная, групповая и фронтальная работа; дифференцированная работа, творческие задания по выбору; самостоятельная работа; метод проектов.

К разработке дидактического обеспечения личностно-ориентированного обучения предъявляются определенные требования, среди которых:

- учебный материал должен выявлять содержание субъектного опыта обучающегося, включая опыт его предшествующего обучения; изложение знаний в учебнике должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на постоянное преобразование наличного субъектного опыта обучающегося;

- активное стимулирование обучающегося к самоценной образовательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечить обучающемуся возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;

- конструирование и организация учебного материала, предоставляющего обучающемуся возможность выбирать его содержание, вид и форму при выполнении заданий, решении задач;

- выявление и оценка способов учебной работы, которыми пользуется ученик самостоятельно, устойчиво, продуктивно. Возможность выбора способа должна быть заложена в самом задании;

- обеспечение контроля и оценки не только результата, но главным образом процесса учения, т. е. тех трансформаций, которые выполняет обучающийся, усваивая учебный материал;

- образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности. Для этого необходимо выделение единиц учения, их описание, использование в индивидуальной работе (различные формы коррекции, репетиторство).

Инклюзивное образование на современном этапе развития российского общества является важным условием реализации права человека с особыми потребностями на образование и профессиональную деятельность. Наличие у педагога представлений о сущности, строении и структуре личностно-ориентированного подхода позволяет ему более целенаправленно и эффективно моделировать и строить в соответствии с данной ориентацией конкретные учебные занятия и воспитательные мероприятия.

## Литература

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013.- 160 с.
2. Исаевская Е. В., Колыванова Л. А. Современные подходы инклюзивного обучения студентов в условиях профессионального образования // Молодой ученый. – 2016. – №16.1. – С. 11-15.
3. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Кузьмина Ольга Сергеевна. - Омск, 2015. - 23 с.
4. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / под ред. Е.Н. Степанова. - М.: Сфера, 2003. - 128 с.

## **ПРОВЕДЕНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОНКУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ И МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ «АБИЛИМПИКС»**

**М.Н. Провоторова**

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»  
pm@vgpgk.vrn.ru

Абилимпикс - международное движение, основной деятельностью которого является проведение конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью. Абилимпикс - это олимпиады по профессиональному мастерству инвалидов различных категорий, само название движения - это сокращение от английского Olympics of Abilities («Олимпиада возможностей»). Инициатором этого движения является Японская организация по вопросам занятости пожилых людей, инвалидов и ищущих работу, которая была создана в 1971 году. Именно эта организация в 1972 году провела первый конкурс профессионального мастерства среди людей с ограниченными возможностями с целью развития профессиональных навыков инвалидов, а также для того, чтобы стимулировать их социально-экономическую активность в обществе.

Россия присоединилась к движению в 2014 году по инициативе Фонда поддержки социальных проектов «Образование - обществу». Создан Управляющий совет, в который вошли руководители Всероссийского Общества инвалидов, Всероссийского Общества глухих, Всероссийского Общества слепых, Российского Клуба психиатров и других организаций, занимающихся на территории Российской Федерации поддержкой людей с инвалидностью.

В начале 2015 года решением Управляющего Совета, в соучреждении с общественными организациями инвалидов создано АНО Абилимпикс. Позже в 2016 году в Управляющий совет вошли представители образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования в лице Российского государственного социального университета.

Определены основные задачи российского движения Абилимпикс:

- популяризация и повышение престижа рабочих профессий, ранняя профориентация, мотивация, социализация и трудоустройство людей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью;
- привлечение квалифицированных кадров из числа людей с ограниченными возможностями и с инвалидностью к определенным предприятиям и профессиям, в зависимости от потребностей рынка региона;
- проведение Чемпионатов в регионах как инструмент создания новых оборудованных рабочих мест для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов;
- создание экспертного сообщества и новых коммуникационных линий, системы дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Организация и проведение региональных этапов профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «Абилимпикс» определяется Порядком организации и проведения региональных отборочных этапов профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «Абилимпикс» и регламентом организации и проведения Национального чемпионата конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» с учетом международного опыта Международной Федерации Абилимпикс.

Программа конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс» состоит из соревновательной, профориентационной и деловой программ.

Соревновательная программа представлена тремя видами:

- соревнования для «школьников», которые проводятся по технологии профессиональных проб, предусматривают выполнение заданий по перечню компетенций, утвержденных Организационным комитетом Национального чемпионата для данной категории;
- соревнования для «студентов» организаций профессионального образования и «молодых специалистов» предусматривают выполнение практикоориентированных конкурсных

заданий по утвержденному списку компетенций Национального чемпионата;

- соревнования по презентационным компетенциям, которые могут быть предложены участниками соревнований, промышленными партнерами-работодателями, общественными организациями инвалидов, проводятся за счет ресурсного обеспечения организаций, по инициативе которых они введены.

Профориентационная программа включает информирование школьников, имеющих инвалидность, и их родителей о перспективных и востребованных для инвалидов профессиях через проведение семинаров и мастер-классов, выставок образовательных учреждений.

Деловая программа для представителей органов исполнительной власти, руководителей и педагогических работников образовательных организаций, представителей работодателей включает проведение тематических Круглых столов.

Положительный эффект развития движения Абилимпикс состоит:

- в популяризации широкого спектра возможностей в области профессионального развития людей с инвалидностью;

- в проведении чемпионатов Абилимпикс как инструмента создания новых оборудованных рабочих мест для инвалидов;

- в создании экспертного сообщества в рамках развития профессиональной подготовки лиц с ОВЗ и лиц с инвалидностью;

- в получении дополнительного профессионального образования для людей с инвалидностью;

- в информировании общества о широких профессиональных возможностях людей с инвалидностью.

Отрицательный эффект развития движения Абилимпикс состоит:

- в том, что Движение Абилимпикс охватывает около 25% стран мира (48 стран участников движения Абилимпикс из 193 стран мира);

- в ограниченности спектра профессий, по которым проходят соревнования. Возможности людей с инвалидностью гораздо шире представленных профессий в чемпионатах Абилимпикс, поэтому в соревновательную программу нужно вводить больше востребованных компетенций;

- в ограничении возраста конкурсантов (от 18 лет), в странах-участниках движения Абилимпикс можно привлекать к участию в чемпионатах в отдельном юниорском зачете детей от 12 до 18 лет с целью проведения развернутой профориентационной работы.

В целях организации работы по подготовке студентов и сотрудников к проведению и участию в чемпионатах по профессиональному мастерству среди людей с инвалидностью «Абилимпикс» и на основании решения педагогического совета в колледже создана рабочая группа. На совещаниях рабочей группы по подготовке к участию в региональном отборочном этапе разработан План подготовки команды колледжа к участию в региональном отборочном этапе II Национального чемпионата по профессиональному мастерству среди людей с инвалидностью «Абилимпикс» 2016 года, сформирован предварительный перечень компетенций, список экспертов и участников.

Направлены заявки для очного обучения методиста по программе повышения квалификации «Содержательно-методические и технологические основы организации системы конкурсов профессионального мастерства людей с инвалидностью» и дистанционного обучения экспертов по программам повышения квалификации экспертирования конкурсов профессионального мастерства людей с инвалидностью.

19-20 октября 2016 года студенты колледжа участвовали в региональном отборочном этапе чемпионата профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «Абилимпикс», проводимого на базе БУ ВО «Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста». В региональном этапе приняли участие 31 человек в следующих компетенциях: web-дизайн, бисероплетение, вязание крючком, вязание на спицах, лозоплетение, портной.

Колледж представляли студенты отделения вычислительная техника по компетенции

web-дизайн: Юрчак Игорь, Тарасюк Дмитрий, Масленников Владислав.

Экспертами регионального чемпионата по профессиональному мастерству среди людей с инвалидностью «Абилимпикс» выступили преподаватели кафедры вычислительная техника: Решетников Д.С., Коробкина В.М., Рысцов И.А.

По итогам регионального отборочного этапа чемпионата профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «Абилимпикс» студентам колледжа вручены сертификаты участников в компетенции «Web -дизайн».

27 октября 2016 г. в рамках III Регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) Воронежской области состоялся круглый стол «Перспективы развития движения «Абилимпикс» в Воронежской области».

Были предложены темы для обсуждения:

- профессиональная ориентация и мотивация людей с инвалидностью к профессиональному образованию через конкурсы профессионального мастерства;
- стимулирование выпускников и молодых специалистов с инвалидностью к дальнейшему профессиональному и личностному росту;
- формирование экспертного сообщества по профессиональному образованию и трудоустройству людей с инвалидностью;
- включение работодателей в процесс инклюзивного образования и трудоустройства людей с инвалидностью.

В дискуссии приняли участие сотрудники органов исполнительной власти, директора профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования, работодатели, общественные организации.

По мнению участников круглого стола, сформулирован главный итог, который должен быть в результате развития движения Абилимпикс в России - это повышение социальной включенности инвалидов в жизнь общества через формирование системы ранней профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, создание системы профессионального обучения и переподготовки людей с инвалидностью и, что очень важно, повышение привлекательности для работодателя найма работников с инвалидностью, создание прямой связи работодатель - работник с инвалидностью и содействие, таким образом, трудоустройству инвалидов.

## Литература

1. Концепция «Развитие системы конкурсов профессионального мастерства для обучающихся и молодых специалистов с инвалидностью «Абилимпикс».
2. Регламент организации и проведения второго Национального чемпионата конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс».
3. Порядок организации и проведения региональных отборочных этапов национального чемпионата профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «Абилимпикс».
4. Аналитический отчет по итогам исследования организации сопровождения конкурсов профессионального мастерства среди людей с инвалидностью на основе опыта Международной Федерации Абилимпикс (International Abilympic Federation).
5. Электронный ресурс: <http://fdpo.rgsu.net>



## Тьюторство как новая модель образования в России

В. Г. Прокудина

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»  
[vgpgk@comch.ru](mailto:vgpgk@comch.ru)

В настоящее время в образовательных организациях России наблюдается увеличение обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Оказание помощи таким обучающимся возможно при четком проектировании психолого-педагогического сопровождения и оказания им индивидуальной коррекционно-педагогической помощи. Все это возможно при тьюторском сопровождении.

Тьюторское сопровождение является одним из необходимых условий получения качественного образования для многих категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью.

Тьюторство берет начало в средневековых европейских университетах XII-XIV вв. Согласно И.Д. Проскуровской, тьюторство как одна из институционализированных форм наставничества возникло в первых Британских университетах – Оксфорде (XII в.) и Кембридже (XIII в.) [4, с.74].

Тьюторство – это инновационный элемент для российского образования. Это не столько технология, сколько культура, которая формировалась в истории параллельно культуре преподавания и обучения. Для Я.А. Коменского было очевидно, что необходимо одновременно учить людей чтению и письму и учить и обучать тому, что усвоено. Именно он сформулировал принцип: «Все, что усвоено, в свою очередь должно быть передаваемо другим и для других. Как можно больше спрашивать, спрошенное – усваивать, тому, что усвоил – обучать. Эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя» [3, с. 282].

Необходимо обратиться к слову тьютор. В русский язык слово пришло из английского языка – *tutor* означает: «домашний учитель, репетитор, наставник, в обязанности которого входит обучение и сопровождение ученика» (школ.); «руководитель группы студентов» (англ. ун-т), «младший преподаватель вуза» (амер.), «опекун» (юридич.) В английском языке это слово появилось благодаря старофранцузскому *tuteur* (опекун), которое, в свою очередь, обязано латинскому *tutor* от *tuerie* (предохранять). Этимология этого слова (лат. *tueor* – заботиться, оберегать) связана с понятиями – «защитник», «покровитель», «страж». От его варианта с приставкой «in» – *intueor* – произошло слово «интуиция».

Тьютор – это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, обеспечивающая разработку индивидуальных образовательных программ обучающихся и сопровождающая процесс индивидуального образования в образовательной организации, в системе дополнительного и непрерывного образования [2, с. 4].

Тьютор – преподаватель особого типа, преподаватель, играющий роль консультанта, наставника, организатора самостоятельной деятельности обучающихся по освоению содержания курса и личностно-профессиональному развитию и саморазвитию.

Современная практика тьюторства основывается на идеях и принципах культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, психологии развития (теории продуктивного действия) Д.Б. Эльконина, гуманитарно-технологического подхода в философии и методологии, личностно ориентированного подхода и находится сегодня на стадии становления как в теоретическом, так и в практическом аспектах [1, с. 17; 5, с. 495].

Так, специфичными требованиями к тьютору как личности стали широта взглядов, чувство ответственности, контактность, психологическая устойчивость; как специалисту – владение знаниями не только по своей дисциплине, но и по смежным; как воспитателю, который формирует духовный образ личности и гражданина; как к психологу – тьюторство предполагает использование отдельных техник и приемов из практической психологии.

Технология тьюторства, заимствованная из английского образования, приобретает в российском образовании особую актуальность, так как реализация проектов и программ мо-

дернизации российского образования требует организации профессиональной педагогической поддержки индивидуального образования обучающихся.

В инклюзивном образовании присутствие тьютора жизненно необходимо. Инклюзивное образование – образование для всех. Понимание, что инвалиды и лица с ОВЗ в современном обществе могут и должны быть вовлечены в [социум](#).

Главная задача тьютора в инклюзивном образовании – поддерживать в обучающемся стремление к самостоятельности, чтобы в дальнейшем он мог адаптироваться среди сверстников. Тьютор – помогает установить контакт со сверстниками. А здоровым обучающимся собственным примером показывает, как нужно относиться к людям с инвалидностью, чем и как можно им помогать.

Если всё организовано правильно, совместная учёба здоровых и «особых» обучающихся идёт на пользу и тем, и другим. Здоровые обучающиеся привыкают не прятаться от чужих проблем, и в будущем у них не будет барьеров в общении с инвалидами. Соответственно и дети-инвалиды вырастают полноценными гражданами, готовыми самостоятельно строить свою жизнь среди людей. Ведь должна же когда-нибудь Россия стать страной равных возможностей, удобной для жизни, где отношения между гражданами строятся на доброте и доверии.

Сегодня, Россия отстаёт от всего мира. Дипломированных тьюторов мало, потребность в профессиональных тьюторах очевидна. И со временем она будет только расти.

В настоящее время в образовательных организациях осуществляется острый дефицит тьюторов. Чтобы такого дефицита не возникало необходимо в каждом федеральном округе создавать Центры тьюторства. Основными направлениями деятельности, которых будут являться:

1. Образовательная и научно-педагогическая деятельность в рамках разработки и реализации образовательных программ в сфере тьюторства.
2. Научно-исследовательская деятельность, разработка, апробация научно-методического обеспечения моделей индивидуализации образования, технологий и методик тьюторского сопровождения в организациях различных типов и видов.
3. Проведение тьюторских проблемно-аналитических семинаров.
4. Подготовка и издание научной и научно-популярной литературы, популяризация идей тьюторства.

Важно грамотно подготовить тьютора ведь именно от него зависит успешность реализации государственной программы по инклюзивному образованию.

## Литература

1. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский – М., 2000. – 1008 с..
2. Габдулхаков, В.Ф. Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии [Текст]: монография / В.Ф. Габдулхаков. – М.: МОД-ЭК; Казань: Казанский (Приволжский) федеральный ун-т, 2013. – 250 с.
3. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1995. – 920 с.
4. Проскуровская, И.Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале английских университетов) [Текст] / И.Д. Проскуровская // Вестник Томского гос.ун-та. – 2009. – №2 (6). – 210 с.
5. Эльконин, Д.Б. Избранные педагогические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

## СОБЛЮДЕНИЯ ПРИНЦИПОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И ИНКЛЮЗИИ

**Е.И. Прокудина**  
МБОУ СОШ №4 г. Воронеж

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

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором ВСЕ дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

В современных образовательных учреждениях инклюзивные методы являются инновационными. Развитие инклюзивного образования не создание нового, а системное изменение всех ступеней образования и общества в целом. Это образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Инклюзивное образование – это совместное обучение детей с ОВЗ и детей, не имеющих таких ограничений. Это не просто модное веяние нашего времени, а естественный и закономерный этап в развитии системы образования вообще – и подходов к образованию особенных детей, обладающих специальными образовательными потребностями в силу ограниченных возможностей своего здоровья.

«Интеграция» и «инклюзия» - это два термина, которые часто используются один вместо другого, поскольку многие учителя и школы считают их синонимами. Инклюзия отличается от интеграции тем, что с самого начала рассматривает всех детей без исключения частью общеобразовательной системы. Таким образом, для детей с особенностями отсутствует необходимость в какой-либо специальной адаптации, поскольку они с самого начала являются частью школьной системы. Одна из целей инклюзии состоит в том, чтобы любая школа могла быть готовой в будущем принять детей с различными возможностями. Это может повлечь не только изменения в структуре и работе школы, но и изменения во взглядах учителей общего и специального образования, привыкших рассматривать свою работу как обучение только определённых групп детей.

В инклюзивном образовании физическое воспитание и физическая культура могут стать значительно большей проблемой по сравнению с другими школьными предметами. Требуются значительные изменения программы, организации и содержания урока в соответствии с интересами и возможностями всех детей, обучающихся в одном классе. Однако задачи физического воспитания детей с ОВЗ не могут и не должны свестись только к рекреации, а здоровых детей – к развитию толерантности. В любом случае данный вид образования в современном обществе все сильнее закрепляет свои позиции, повышая не только интеллектуальность общества, но и увеличивая при этом уровень гуманности человечества.

Уроки физической культуры должны строиться с индивидуальным подходом и учетом особенностей детей. Например, при включении в подвижные и спортивные игры подби-

рать ролевые функции исходя из функционального состояния каждого участника (нападающий, защитник, судья и др.), а при проведении эстафет соответственно распределять различные задания.

Можно использовать упражнения с форой – с разными дозировками, исходными и конечными положениями. Стремления к различным достижениям, победам начинаются с детства, поэтому нельзя делить людей на инвалидов и не инвалидов, все мы имеем равные права и возможности.

Это поможет не только, людям с «ограниченными возможностями» найти себя в социуме и получить образование, но и поможет остальным стать добрее, гуманнее к окружающим.

## **К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Т.А. Скалозуб**

студент Высшей школы психологии и педагогического образования, [skalozub.96@mail.ru](mailto:skalozub.96@mail.ru)

(научный руководитель – М.А. Пономарева, к.псх.н., доцент  
кафедры специальной педагогики и психологии)

Северный (Арктический) Федеральный Университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск

Игровая деятельность является ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста и оказывает существенное влияние на его психическое развитие. Играя, дети растут, познают окружающий мир и самих себя, учатся взаимодействовать друг с другом и со взрослыми. В игре формируются личностные качества ребенка, определяется круг его интересов, отношение к действительности. Другими словами, дети развиваются в игре. Играя, они отражают жизнь людей, и сами учатся жить [1]. Изучением игры занимались такие известные ученые и педагоги как А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л. А. Венгер, А. П. Усова Е.К. Иванова, У.В. Ульенкова, А.М. Макаренко, К.Д. Ушинский, А.Г. Рузская, А.А. Анциферова и другие.

У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) значительно страдает становление и развитие игровой деятельности. Это проявляется, прежде всего, в том, что детям с такой категорией нарушения игра часто оказывается неинтересна, ребята не выражают своих эмоций, не переживают никаких чувств, они малоактивны и несамостоятельны в игре. Часто дети не принимают на себя роли, не используют ролевую речь, их игра представляет собой цепочку нескольких коротких игровых действий. Игра носит предметно-манипулятивный характер и не всегда к старшему дошкольному возрасту может достичь своего расцвета, то есть сюжетно-ролевая игра у многих детей с ЗПР к старшему дошкольному возрасту практически не формируется [4]. Результаты исследований Е.К. Ивановой, У.В. Ульенковой свидетельствуют о том, что в дошкольном детстве у детей с ЗПР игровая деятельность не выполняет полностью функции ведущей [2;5]. В связи с этим не вызывает сомнений необходимость изучения специфики игровой деятельности дошкольников с ЗПР для последующей организации коррекционно-развивающей работы, что и стало целью организованного нами эмпирического исследования. Первый этап работы был направлен на выявление особенностей игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития на основе их сравнения с нормально развивающимися дошкольниками.

Для реализации поставленной цели в ноябре-декабре 2016 года нами было проведено исследование игровой деятельности нормально развивающихся дошкольников на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 16 «Дубок» и дошкольников с задержкой психического развития на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида №162 «Рекорд». Всего в исследовании участие приняли 36 дошкольников 5-7 лет. Для диагностики особенностей игровой деятельности дошкольников была использована методика «Диагно-

стика уровня сформированности игровых навыков» Р.Р. Калининой [3]. Анализ проводился на основе результатов наблюдения за детьми в ходе специально организованной ролевой игры «День рождения у белочки». Указанная методика позволила определить специфику игровой деятельности дошкольников по следующим критериям: распределение ролей, основное содержание игры, ролевое поведение, игровые действия, использование атрибутики и предметов-заместителей, использование ролевой речи и выполнение правил. Для каждого критерия выделены уровни развития игры, анализ которых позволил сформировать целостную картину развития игровой деятельности каждого отдельного ребенка и группы в целом.

Анализ первого критерия (рис.1) показал, что у детей с ЗПР распределение ролей в игре в большинстве случаев отсутствует; роль выполняет тот, кто «завладел» ключевым атрибутом (надел маску белочки) или в процессе игры решил быть, например, зайчиком, чего у нормально развивающихся старших дошкольников не наблюдалось. Под руководством взрослого, который задает наводящие вопросы, распределяют роли 33% детей с ЗПР. Самостоятельное распределение ролей с разрешением конфликтных ситуаций (когда одну роль желают играть несколько человек) прослеживается у 13% детей с ЗПР.

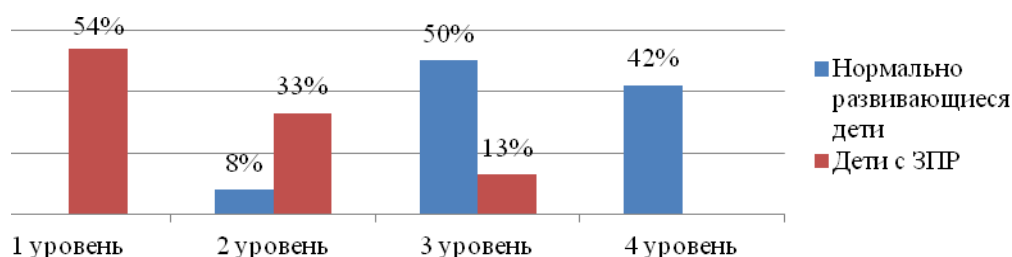


Рисунок 1. Уровни сформированности распределения ролей у нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с ЗПР

По второму критерию, основное содержание игры (рис.2), было выявлено, что половина детей с ЗПР (50%) выполняет действия с предметами в соответствии с реальностью, то есть, если ребенок брал в руки чашку, то он пил из нее чай и при этом не играл своей роли. 42% дошкольников с ЗПР выполняли такие действия с предметами, которые были направлены на других участников игры или игрушки, например; мальчик, который играл роль медведя, кормил тортом своего друга-игрушку мишку. Двое ребят из группы детей с ЗПР выполняли действия, определяемые их ролями, как и все нормально развивающиеся дети, которые показали 3 уровень развития содержания игры.

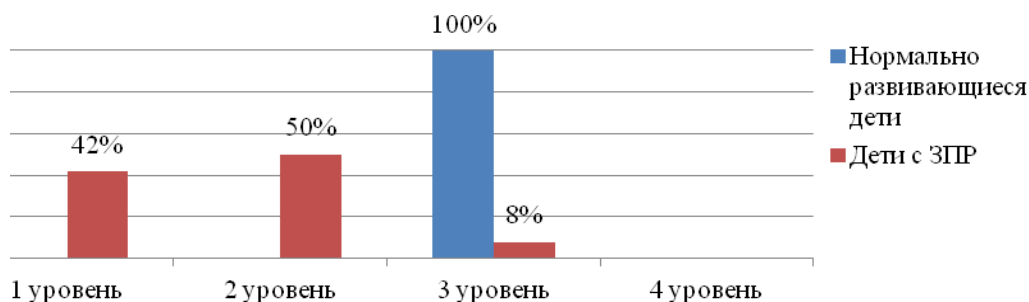


Рисунок 2. Уровни сформированности содержания игры нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с ЗПР

В процессе игры по критерию «Ролевое поведение» (рис.3) дети показали следующие результаты: большая часть детей с ЗПР (62%) не называет роль, она определяется действиями в ходе игры. Другая часть детей (38%) называет роль, но ее выполнение сводится к реализации действий (если ребенок друг именинницы белки, то он поздравляет ее с днем рождения, а дальше выполняет действия, не связанные с сюжетом и своей ролью).

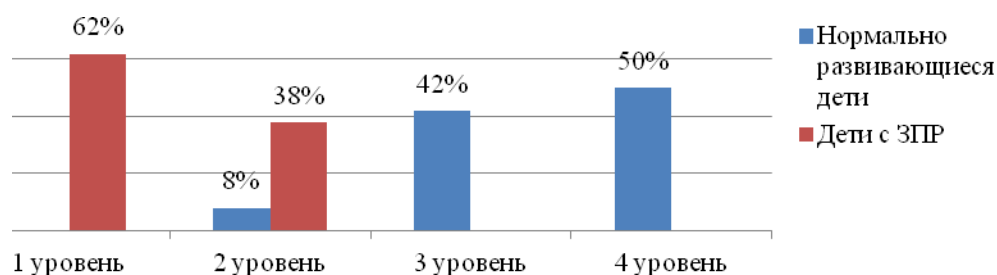


Рисунок 3. Уровни сформированности ролевого поведения нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с ЗПР

Наблюдая за игровой деятельностью детей по четвертому критерию, игровые действия (рис.4), мы выявили, что у большинства дошкольников с ЗПР (58%) они жестко фиксированы и представляют собой короткую цепочку не всегда связанных друг с другом и с ролью действий. У 42% дошкольников с задержкой в развитии отмечается однообразное повторение одного игрового действия, например, некоторые дети в процессе всей игры только поздравляли белочку с днем рождения, даря ей подарки, но не организовывали и не праздновали день рождения с остальными участниками игры и не взаимодействовали с ними.

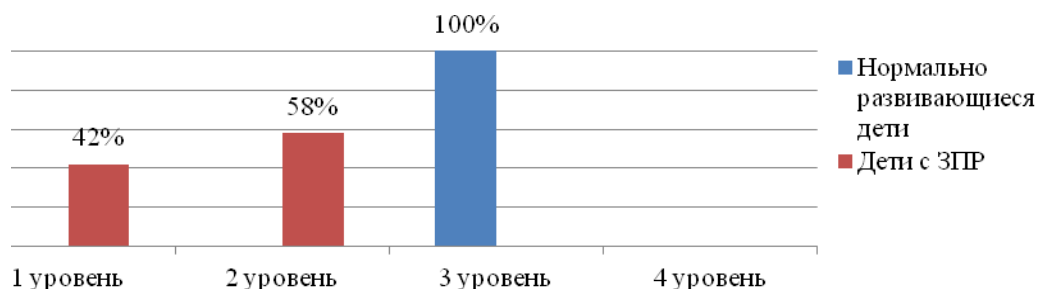


Рисунок 4. Уровни сформированности игровых действий нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с ЗПР

В использовании атрибутики и предметов заместителей (рис.5) большинство детей с ЗПР (54%) могли использовать атрибутику лишь при подсказке взрослого, например, взрослый спросил ребенка, какую роль он играет, ребенок ответил, что он волк, взрослый предложил ему найти среди предметов то, что могло бы указывать на то, что он играет волка, ребенок взял уши волка. Некоторая часть детей с задержкой в развитии (46%) самостоятельно использовала атрибутивные предметы, но не использовала предметов-заместителей.

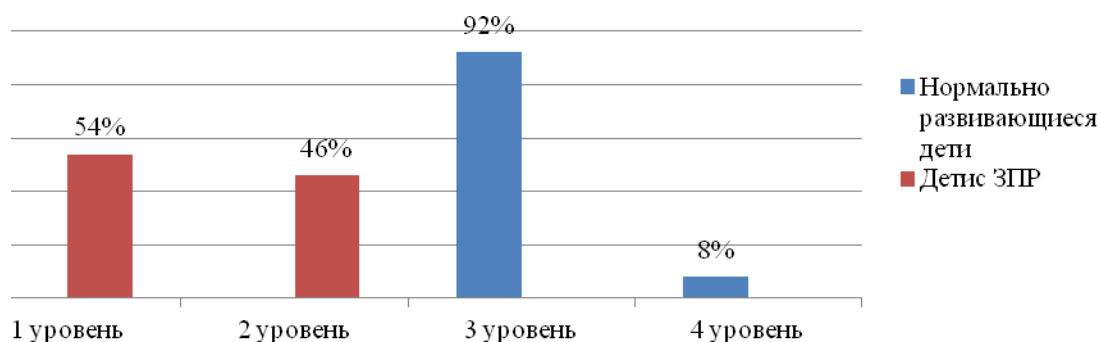


Рисунок 5. Уровни сформированности использования атрибутики и предметов-заместителей нормально развивающимися дошкольниками и дошкольниками с ЗПР

По критерию «Использование ролевой речи» (рис.6) часть дошкольников с ЗПР (46%) находится на 1 уровне развития, то есть у них отсутствует ролевая речь на протяжении всей игры или наблюдается в некоторых случаях, когда нужно что-то попросить. Если дети обращаются к другим играющим, то делают это по имени, а не по роли («Яна, не садись сюда»). Наличие ролевого обращения прослеживается только у 38% играющих детей с задержкой в развитии. Такие дети обращаются к другим по названию роли и называют свою роль. 16% детей с ЗПР и 16% детей с нормальным интеллектуальным развитием имеют хорошую ролевую речь, постоянно используют ее, но периодически переходят на прямое обращение по имени.

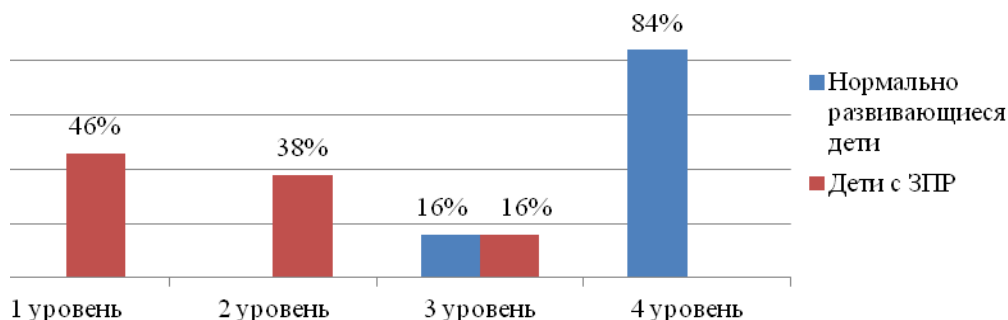


Рисунок 6. Уровни сформированности использования ролевой речи нормально развивающимися дошкольниками и дошкольниками с ЗПР

По критерию «Выполнение правил» (рис.7) у большей части детей с задержкой в развитии, а это 71%, не сформировано представление о правилах в игре. Такие дети играли, не выполняя ни одного правила, не прислушивались к остальным, делали только то, что считали нужным в данной игре для себя. Были и такие дети (25%), у которых правила явно не выделены, но в конфликтной ситуации правила побеждали, например, когда решалось, кто будет резать торт, по правилам это должен делать именинник, но хотел делать другой персонаж, в итоге спор был разрешен при помощи объяснения взрослым этого правила. И только один ребенок из группы детей с ЗПР старался соблюдать правила на протяжении всей игры, однако, в эмоциональной ситуации ребенок о них забывал. Соблюдения всех правил на протяжении игры не наблюдалось ни у одного ребенка.

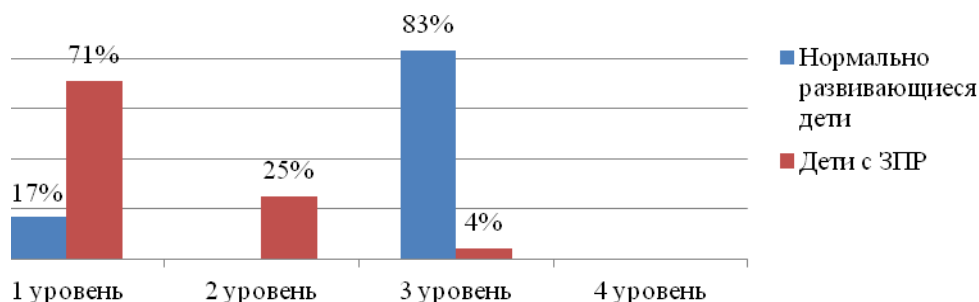


Рисунок 7. Уровни сформированности выполнения правил нормально развивающимися дошкольниками и дошкольниками с ЗПР

Итак, игровые навыки дошкольников с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися дошкольниками отстают в своем развитии. Игровые навыки группы дошкольников с ЗПР находятся на первом и втором уровнях развития. Все исследуемые дети группы с нормальным интеллектуальным развитием имеют третий уровень развития игры. Ни один ребенок не показал высокоразвитых игровых навыков, но по отдельным критериям встречается и 4 уровень развития того или иного навыка у нормально развивающихся дошкольников.

Таким образом, на основе результатов проведенного эмпирического исследования были выделены особенности игровой деятельности старших дошкольников с задержкой пси-

хического развития. Игра у такой категории детей на данном возрастном этапе еще недостаточно сформирована, она имеет заметную задержку в своем развитии, а также специфику, по которой ее можно отличить от игры нормально развивающихся детей. У дошкольников с ЗПР отсутствует самостоятельное распределение ролей, либо они распределяют роли под строгим руководством взрослого. Ролевое общение обычно не используют, обращаются к играющим сверстникам по имени, а не по названию роли, что объясняется тем, что речь детей с задержкой в развитии часто нарушена, либо имеются трудности общения и взаимодействия. Дети с ЗПР не называют роль, она определяется действиями в ходе игры, либо роль называется, но ее выполнение сводится к реализации действий с предметами, которые носят часто манипулятивный, однообразный, невыразительный, схематичный характер. Наблюдаются короткие цепочки игровых действий, они жестко фиксированы, не всегда связаны между собой и с выполняемой ролью. Отмечается однообразное повторение одного игрового действия. Использование атрибутивных предметов в основном недоступно детям с ЗПР. Чаще всего прослеживаются действия с предметами в соответствии с реальностью. Также у дошкольников с ЗПР отмечается игнорирование игровых правил; они либо не понимают правил, либо нарочно не выполняют. Многие дети просто забывают правила в процессе игры и даже не подозревают о том, что нарушают их.

В соответствии с выявленными особенностями игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР планируется разработать комплекс мероприятий, направленный на формирование отдельных ее компонентов. Указанный комплекс будет включать в себя различные игры (подвижные, сюжетно-ролевые, с правилами) и упражнения, беседы с детьми, просмотр мультфильмов и познавательных видеороликов, демонстрацию картинного материала, презентаций, прослушивание аудиозаписей, составление рассказа по сюжетной картинке, показ действий, разыгрывание проблемных ситуаций, считалки, и другое. Предложенные мероприятия планируется осуществлять в форме организованных занятий, а также во время свободной деятельности детей. Помимо этого в программу будет включено проведение родительского собрания, где родители смогут узнать о значении игры для ребенка в дошкольном возрасте, об особенностях игровой деятельности их детей, о методах, средствах и приемах ее формирования.

Вся работа будет включать реализацию трех взаимосвязанных друг с другом этапов (подготовительный, основной, заключительный). На подготовительном этапе детям планируется предлагать различные игры и упражнения, целью которых являются развитие умения вступать в контакт, взаимодействовать друг с другом, действовать в соответствии с сюжетом и правилами, разворачивать сюжет. Однако первостепенной задачей данного этапа является формирование интереса, мотивации детей к играм посредством сюрпризного момента. Здесь детям будут предлагаться знакомые сюжетно-ролевые игры, построенные на повседневной жизни.

Основной этап будет отражать формирование отдельных компонентов игры, а именно ролевого поведения и выполнения правил, поскольку именно эти компоненты по результатам предыдущего этапа исследования у дошкольников с ЗПР оказались наименее сформированными. Как известно, ролевое поведение закрепляется посредством установления правил игры, поэтому основная задача определяется необходимостью учить детей понимать правила игры и следовать им. Работу на основном этапе планируется осуществлять в рамках темы «Космос», так как данная тема является актуальной в период формирования по образовательной программе, а также вызывает интерес у детей. Вначале будут расширяться представления детей о космосе, о профессии космонавта и инженера, первых космонавтах и др., затем полученные знания будут актуализироваться в сюжетно-ролевых играх. Здесь также планируется проводить игры на сплочение детей, на умение подчиняться правилам, строить сюжет, распределять роли, использовать развернутую ролевую речь. На этом этапе также будет проведена беседа с родителями.

Заключительный этап работы включит в себя закрепление знаний по теме «Космос», расширение диапазона игровых действий детей, а главное, закрепление умения самостоя-



тельно распределять роли, четко отражать ролевое поведение в играх и следовать поставленным правилам. Работу по формированию игровой деятельности детей планируется завершить совместной, самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей, в которой взрослый не участвует, принимая роль наблюдателя.

Таким образом, в ходе специально организованного исследования нами были выявлены особенности игры старших дошкольников с ЗПР и предложен комплекс коррекционно-развивающих мероприятий, способствующих формированию как отдельных компонентов игры, так и игровой деятельности в целом.

### **Литература**

1. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 416 с.
2. Иванова Т.Б., Илюхина В.А., Кошулько М.А. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР. - СПб.: Изд-во «Детство-Пресс», 2011. – 104 с.
3. Калинина Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. - СПб.: Речь, 2003. - 144 с.
4. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. - М.: Педагогика, 1990. – 96 с.
5. Ульяновская У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

**А.Е. Старухина, Е.К. Бойкова**

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»  
[vgpgk@comch.ru](mailto:vgpgk@comch.ru)

На основе анализа отечественной и зарубежной теории и практики организации повышения квалификации педагогических кадров показано, что этим требованиям может удовлетворять организационно-дидактическая система, выстроенная как новая форма, в которой должны быть воплощены особенные принципы непрерывного образования и андрагогическая модель обучения.

Синтез андрагогического, личностно-деятельностного подходов к организации образовательного процесса в сочетании с концептуальными идеями дистанционного образования обеспечивает новое качество непрерывного педагогического образования.

Особенность работ по теоретическому осмыслению феномена дистанционного образования заключается в том, что многие работы, посвященные теории дистанционного образования, являются синтезом педагогических, организационных, экономических и иных подходов. При этом часто авторы приходят к выводу об ограниченности существующего научного понятийного аппарата и стремятся предложить свое развитие теоретического аппарата с целью адекватного описания дистанционного образования.

В течение последних трех десятилетий дистанционное образование стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры, изменив облик систем образования. Возникла и бурно развивается целая индустрия образовательных услуг, объединяемых общим названием «дистанционное образование» и которая охватывает огромное количество обучающихся и поражает своими размерами и сложностью инфраструктуры.

Однако, по причине многогранности и масштабности дистанционного образования как педагогического явления, широкого разнообразия форм организации дистанционного

образования в национальных и международных центрах - общепринятого определения дистанционного обучения не существует.

Так, одни авторы считают, что дистанционное образование - это не форма образования, а только особые «образовательные технологии», или «информационно-образовательная среда».

Другими словами, «заочная форма образования», третьи, - предлагают для этой формы образования более общий термин - открытое образование.

По образному выражению президент Европейской ассоциации корреспондентных школ (AECS): «Дистанционное образование - это нечто большее, чем чтение, большее, чем прослушивание или просмотр, большее, чем заранее приготовленные учебные материалы, большее, чем технология, большее, чем самостоятельное изучение, большее, чем тренинг, большее, чем открытое обучение. дистанционное образование содержит в себе примечательный парадокс: оно уверенно утвердило своё существование, но не в состоянии определить, что оно такое».

В рамках исследования важно определить отличительные признаки, способствующие более ясному и отчетливому пониманию того, что такое дистанционное образование, что представляет собой насущную практическую потребность развития дистанционного образования в системе повышения квалификации педагогических кадров.

С этой целью можно воспользоваться аналитическим методом определения понятия «дистанционное образование», который предлагает А.В. Густырь. Если основной признак дистанционного образования - обучение на расстоянии, то есть образовательный процесс, в котором обучающийся и обучающий находятся не в одной аудитории, то взаимодействие между ними носит опосредованный характер и нуждается в информационно-коммуникационных средствах. Другими словами, дистанционное образование предполагает обратную связь обучающегося с обучающим (в общем случае - источником предметных или методических знаний), или интерактивность [1].

Выделенные признаки понятия «дистанционное образование», по нашему мнению, следует дополнить существенным признаком дистанционного образования, который содержится в Международной стандартной классификации образования (МСКО 2011): дистанционное образование - это организационная форма, при которой коммуникация между обучающимся и обучающим осуществляется по преимуществу опосредованно на расстоянии на основе использования самых разнообразных средств [2].

Следует обратить внимание, однако, что родовым признаком понятия «дистанционное образование» является образование, а «форма предоставления» - это один из классификационных признаков, согласно которым в МСКО осуществляется классификация, или внутренняя дифференциация понятия образования.

Таким образом, видовым отличием дистанционного образования от других форм образования, прежде всего, от очного образования, является способ получения образования через опосредованную интерактивную коммуникацию, при этом конкретные средства и технологии такой коммуникации не носят характера определяющего признака дистанционного образования.

В плане исследования не менее значимым представляется определение понятия «дистанционное образование» через самообразовательную деятельность обучающегося.

В целях расширения понятия «дистанционное образование», можно воспользоваться методом сравнения существующих видов дистанционного обучения, что позволяет, во-первых, определить тенденции в развитии теории и практики дистанционного образования, во-вторых, установить связи между типами дистанционного образования, в-третьих, определить методологию дистанционного образования, дидактические принципы, на которых основываются различные его виды.

При анализе развития теории и практики дистанционного образования достаточно отчетливо выделяются два вида образовательных систем, различение которых в значительной мере способствует пониманию смысла противоречий, возникающих при попытках дать оп-

ределение понятия «дистанционное образование» и придти к пониманию его сущности.

Образовательная система, получившая название: «корреспондентное образование», исторически возникла раньше других типов дистанционного обучения. В основе этого вида обучения лежит образовательная коммуникация на расстоянии посредством почтовой корреспонденции.

Образовательная система второго типа возникла из развития информационно-коммуникационных средств, что позволяло транслировать аудиторные занятия в удаленные аудитории и обеспечить образовательную коммуникацию на расстоянии посредством аудио-видео- трансляции.

Образовательная система корреспондентного образования реализует идею *дистанционного образования* как формы образования, принципиально отличающейся от традиционных организационных форм образовательного процесса (классно-урочной и лекционно-семинарской).

Образовательная система «трансляционного» типа реализует идею *дистанционного образования* как новой образовательной технологии воспроизведения на расстоянии традиционного образовательного процесса.

Параллельное развитие этих двух видов образовательных систем и привело к принципиально разным (на уровне дидактического смысла) трактовкам понятия *дистанционного образования*. Имеющие различную внутреннюю организацию, эти два вида *дистанционного образования*, требуют и различного методологического обеспечения.

Из-за принципиально различного дидактического смысла, необходимо раздельное рассмотрение соответствующих образовательных систем *дистанционного образования*. Так, если «корреспондентный» тип *дистанционного образования*, как формы образования, требует разработки собственной дидактики, то «трансляционный» - методологического обеспечения организации и технологии трансляции (воспроизведения на расстоянии урока, лекции и т. д.).

Дидактические принципы «корреспондентной» образовательной системы *дистанционного образования* реализуют психологические особенности и образовательные потребности *обучающихся по этой форме образования*. К числу общих дидактических принципов можно отнести:

- «корреспондентное» обучение, как форма получения образования, основано на *самообразовательной деятельности обучающегося*, требующее создания специальных учебно-методических и аттестационных материалов;

- признание независимости *обучающегося* в выборе содержания и сроков обучения, прагматическое отношение к промежуточной и итоговой аттестации и оценке как к средству мотивации и самоконтроля, а не как к цели и конечному результату обучения;

- разделение педагогических ролей: преподавателя, представляющего содержание обучения, и консультанта (наставника, тьютора), направляющего *самообразовательной деятельности обучающегося* посредством дидактического взаимодействия (диалога);

- модульная организация содержания обучения, обеспечивающая более высокую степень вариативности и, с другой стороны, облегчающая «корреспондентную» коммуникацию;

- гибкость и подвижность сроков обучения и, соответственно, темпа *образовательного процесса*;

- сведение к минимуму числа очных занятий (сессий), требование особой формы этих занятий, оправдывающей их целесообразность.

Согласно дидактической модели «корреспондентного» дистанционного обучения образовательных систем, традиционные аудиторные занятия (лекции и семинары) *заменяются* другими формами: во-первых, *самообразовательной деятельности обучающегося*, для организации и обеспечения которой готовятся специальные комплекты учебно-методических материалов, и, во-вторых, интенсивными практическими групповыми занятиями - так называемыми *тьюториалами*, очень мало напоминающими обычный семинар и радикально отличающимися от лекции.

Средства и каналы телекоммуникации используются как средства доставки учебно-методических материалов и обеспечения интерактивности - общения между тьютором и обучающимися в ходе индивидуальных консультаций и внутригруппового взаимодействия.

В комплект учебно-методических материалов, обеспечивающих *самообразовательной деятельности обучающегося*, входят только те материалы, которыми можно пользоваться с помощью оборудования, легко доступного большей части обучающихся.

*Реализация дидактической модели «корреспондентного» дистанционного обучения, требует от преподавателя (тьютора) специальных навыков и умений, касающихся как индивидуальной работы с обучающимися, включая самые разнообразные виды не только консультаций, но и психологической поддержки, так и проведения тьюториалов, для чего тьютор должен, наряду со свободным владением материалом нескольких учебных курсов, уметь организовать групповую работу.*

*Дистанционное образование* - это организационно-дидактическая форма образования, отличающаяся от других форм способом характером образовательной коммуникации, осуществляемой в основном опосредованно.

Информационно-коммуникационные технологии, используемые в *дистанционном обучении*, являются его средствами, состав и удельный вес которых меняется в зависимости от технологического прогресса, степени доступности обучающимся, модели организации образовательного процесса.

В практике *дистанционного образования* существует несколько моделей организации образовательного процесса, развивавшихся в рамках двух типов образовательных систем *дистанционного обучения*, в основе которых лежат принципиально разные дидактические принципы

Практика использования многообразных учебно-методических материалов дистанционного обучения, разрабатываемых и используемых на базе ИКТ, требует широкой стандартизации.

Оптимальной для решения современных образовательных задач, удовлетворения образовательных потребностей педагогических кадров, является «корреспондентная» модель *дистанционного обучения*.

## Литература

1. Густырь А.В. Концептуально-методологические основания развития дистанционного образования в системе среднего профессионального образования [Текст] : автореферат диссертации кандидата педагогических наук / А.В. Густырь ; Московский открытый педагогический университет. - Москва : Б. и., 2000. - 22 с.

2. Международная стандартная классификация образования [Электронный ресурс] <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-ru.pdf> (дата обращения 05.05.2017).

## КАК НАУЧИТЬ РЕБЕНКА ДРУЖИТЬ И БЕСКОНФЛИКТНО ОБЩАТЬСЯ

С.А Степанова

МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №138»

Научить детей общаться, как и вообще научить их чему-то, можно только личным примером. Если вы любите и умеете общаться, то и с детьми будете общаться более или менее на равных. Тем самым подтягивать их к своему уровню и опыту и учить их общаться с другими, как с равными себе, а не с позиции «снизу вверх» или «сверху вниз»

Анатолий Вассерман

Умение дружить не заложено в человеке генетически, это сложная наука, учиться которой каждому приходится на своих собственных ошибках. И лучше, если эти ошибки ребенок переживет в детстве при поддержке родителей, нежели в школьные подростковые годы в одиночестве, страдая из-за каждого своего промаха или удара со стороны ровесников. Верно, что для развития любого навыка существует свой благоприятный период, упустив который, есть риск навсегда остаться без соответствующего умения. А стеснительному и замкнутому в себе человечку может оказаться не по силам наладить общение с ровесниками, и он так и останется в «стороне».

Уже на первом году своей жизни можно увидеть, как дети с любопытством наблюдают друг за другом, улыбаются в ответ понравившемуся приятелю, или присоединяются к нему, если тот заплачет. Около двух лет начинают испытывать интерес друг к другу. Этот интерес в большей степени инсценируются самими родителями, обращая внимание ребенка на его сверстников. Дети обладают удивительной способностью быстро и легко завязывать отношения, могут моментально включаться в игру с незнакомым ребенком, провести вместе с ним час-другой, строя «куличики» в песочнице или вместе кататься с горки, и забыть его через пять минут, уйдя с площадки. По мере взросления ребенка связь с родителями немного ослабевает, и вселенная ребенка начинает расширяться, впуская в себя первых его друзей. Способность легко находить друзей – признак психологического благополучия ребенка, а также уверенность в том, что он не будет чувствовать себя растерянным и одиноким в незнакомой среде.

Если родители замечают, что малыш сторонится ровесников на детской площадке, если неохотно идет в детский сад, значит, родителям надо засучить рукава и взяться за дело. Самый лучший вариант, если мама сможет вместе со всеми ребяташками на площадке затеять игру. Способствует развитию навыков дружбы игра в салки-догонялки.

Для многих малышей подружиться совсем непросто. Установлено, что дети со сложным темпераментом - гиперактивные, импульсивные, не очень внимательные - испытывают особые затруднения в формировании и сохранении дружеских отношений. Такие дети к тому же значительно отстают в развитии игровых навыков, что проявляется неумением ждать своей очереди, принимать предложения окружающих, предлагать свои идеи и сотрудничать с другими в игре. Было также установлено, что дети с недостаточными навыками речи чаще отвергаются сверстниками. Им трудно найти, что сказать, чтобы завязать разговор, они не знают, как положительно реагировать на инициативу других. В результате им непросто войти в группу. Дети с такими затруднениями часто неправильно оценивают, чего именно от них ждут в определенных ситуациях; они могут быть резкими и импульсивными, им трудно делиться и ждать своей очереди. Они часто говорят что-нибудь неподходящее или критическое. Соответственно их действия часто раздражают других детей, особенно если они играют в

общую игру.

### **Как помочь ребенку?**

Одним из первых социальных навыков, которым вы должны обучить ребенка, является умение завязать разговор или начать взаимодействие с другим ребенком или группой детей. Некоторые дети стесняются и боятся начинать разговор или попроситься в группу, в которой дети уже чем-то занимаются. У других сложности возникают не из-за робости, а из-за слишком большого энтузиазма. Они врываются в группу детей, занятых игрой, не спрашивая разрешения и не ожидая благоприятной возможности. В результате группа их часто отвергает. Детям необходимо научиться тому, как присоединиться к группе, подождать перерыва в разговоре и попроситься в игру. Им нужно тренировать эти навыки с родителями. Вы можете обучать детей в ролевой игре, когда родитель сначала демонстрирует подходящее поведение, а затем ребенок его повторяет.

### **Образец ролевой игры**

Родитель подходит к ребенку, останавливается и некоторое время наблюдает за его игрой.

Родитель: О-о-о, какая интересная игра. (Ожидает реакции ребенка.)

Родитель: Можно, я буду играть с тобой?

Родитель: Ладно.

Родитель: Спасибо, с чего мне начать?

### **Возможный вариант**

Родитель подходит к ребенку, останавливается и некоторое время наблюдает за его игрой.

Родитель: О-о-о, какая интересная игра. (Ожидает реакции ребенка.)

Родитель: Можно, я буду играть с тобой?

Ребенок: Нет, я хочу все сделать сам.

Родитель: Ладно, может, в другой раз. Когда закончишь, будет здорово, если ты захочешь делать мою модель вместе со мной.

Перемена ролей: родитель играет роль ребенка, а ребенок отрабатывает навыки.

Во время ролевых игр, можно тренировать и обучать ребят таким социальным навыкам как умение представиться, слушать и ждать своей очереди для вступления в разговор, интересоваться чувствами другого ребенка, говорить по очереди, предлагать идеи, проявлять интерес, хвалить других, говорить «спасибо», просить прощения и приглашать кого-то в игру. Например: «Как приятно, что ты говоришь «спасибо», я это очень ценю» или «Как благодарно с твоей стороны, что ты подождал своей очереди», или «Ты действительно прислушался к идее твоего друга и принял его предложение, так поступают настоящие друзья». Купите ребенку новую игрушку и вместе попробуйте познакомить и подружить её с теми, что уже «живут» у вас дома. Пусть каждая игрушка «скажет» свое имя, а затем можно устроить кукольное чаепитие. Не забывайте использовать в игре «волшебные слова»: спасибо, пожалуйста и другие. Такие образные игры хорошо развивают не только навыки общения, но и речь.

Для того чтобы малыш научился дружить, нужно обязательно рассказать ему об этой самой дружбе как можно подробнее, чтоб он понял что это такое, как он должен вести себя с другом. Будет полезным смотреть мультфильмы, читать рассказы, сказки о дружбе. Сказки о дружбе учат как правильно вести себя с друзьями. Читая, важно задавать детям вопросы: «Что именно ты понял?», «Какой можно сделать вывод?», «Как бы ты поступил?». «Цветик-семицветик», «Черная курица», «Волшебник изумрудного города», «Пряничный домик», «Пес и волк», «Тимур и его команда», «Денискины рассказы» – эти сказки и рассказы о дружбе смело можно читать детям. А можно придумать и свою сказку, самим или вместе с ребенком. Это будет семейная сказкотерапия. Придумываем сказку, в которой ребенок проживает какие-то трудные для него ситуации, которые ему сложно решить или преодолеть

самостоятельно. И обязательно заканчиваем сказку тем, что найден выход и способ преодоления трудностей. Так в жизни ребенку будет легче справляться с трудностями в общении. Вся полученная информация будет накапливаться, станет формироваться правильное представление о друзьях и дружбе в целом. Кроме этого детей с детства нужно учить уважать, ценить, помогать своим близким. Умение идти на уступки, искать компромиссы важно не меньше. Если ребенок осознает всю важность дружбы, то это значит, что он вполне готов стать настоящим другом.

Детская дружба учит ребенка искусству сложного взаимодействия в обществе: уметь постоять за себя, добиться справедливости, защитить близкого человека, объединить вокруг себя людей по интересам и идти к намеченной цели.

Дружба становится прекрасным средством и индикатором степени социализации ребенка. Именно при дружеских отношениях ребенок учиться полноценному общению на равных, что невозможно, например, в детско-родительских отношениях. Помогите вашему ребенку понять, что дружить и иметь верного друга, а также самому быть верным надежным другом - это здорово!

### **Игры на формирование межличностных отношений**

#### **«Найди друга» (для детей 5 лет)**

Упражнение выполняется среди детей или же между родителями и их детьми. Одной половине завязываются глаза, предлагают походить по помещению, где нужно найти и узнать друга (или своего родителя). Узнать можно с помощью рук, используя прикосновения, ощупывание волос, одежды и т.д. Когда друг найден, игроки меняются ролями

#### **«Секрет» (для детей 6 лет)**

Всем участникам ведущий раздаёт по «секрету» из красивого сундучка (пуговицу, бусинку, брошку, старые часы...) кладёт в ладонку и зажимает кулачок. Участники ходят по помещению и, развѣдаемые любопытством, находят способ уговорить каждого, показать ему свой секрет.

Ведущий следит за процессом обмена «секретами», помогает наиболее робким найти общий язык с каждым участником.

#### **Игра «Попроси игрушку»**

Цель: развитие коммуникативных навыков.

Группа детей делится на пары, один из участников пары (с голубым опознавательным знаком (цветок)) берет в руки какой-либо предмет, например, игрушку, тетрадь, карандаш и т. д. Другой (№ 2) должен попросить этот предмет. Инструкция участнику № 1: «Ты держишь в руках игрушку, которая очень тебе нужна, но она нужна и твоему приятелю. Он будет у тебя ее просить. Постарайся оставить игрушку у себя и отдать ее только в том случае, если тебе действительно захочется это сделать». Инструкция участнику № 2: «Подбирая нужные слова, постарайся попросить игрушку так, чтобы тебе ее отдали». Затем участники меняются ролями.

#### **Игра «Хороший друг»**

Цель: развивать навык налаживать дружеские взаимоотношения.

Для проведения игры понадобятся бумага, карандаш, фломастеры на каждого ребенка.

Взрослый предлагает детям подумать о своем хорошем друге и уточняет, что это может быть реальный человек или его можно просто себе вообразить. Затем обсуждаются следующие вопросы: «Что ты думаешь об этом человеке? Что вы любите вместе делать? Как выглядит твой друг? Что тебе больше всего в нем нравится? Что вы делаете для того, чтобы ваша дружба крепла?»

Ответы на эти вопросы, ребенок рисует на бумаге.

Дальнейшее обсуждение:

- Как человек находит друга?
- Почему так важны в жизни хорошие друзья?

- Есть ли у тебя друг в группе?

### Литература

1. Дубина Л. А. «Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений», серия «Психологическая служба», М., 2005г.
2. Хромова С., «Игровые уроки общения для детей», М, 2007г.

#### Интернет источники

<https://letidor.ru>

<https://www.babyblog.ru>

<https://mam2mam.ru>

<https://docviewer.yandex.ru>

## ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.А. Степанова

МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №138»

Распространение в нашей стране процесса интеграции и инклюзии детей с особыми возможностями здоровья в образовательном учреждении является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с «Законом об образовании в Российской Федерации». С введением новых федеральных государственных образовательных стандартов перед педагогами встали новые цели и задачи, а именно образование детей с особыми возможностями здоровья.

**Инклюзивное образование** – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными возможностями и особенностями.

Базовым принципом инклюзивного образования является, соответственно, прием в обычные образовательные учреждения «всех детей, несмотря на особенности и «создание соответствующих условий их обучения на основе педагогических методов, ориентированных, в первую очередь, на потребности детей». Данный принцип реализуется с 1994 года во многих странах мира, в том числе и в России.

Исходя из основного общего принципа, определенного ЮНЕСКО, многими авторами также выделяется ряд принципов инклюзивного образования. Такие как:

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

Выделение данных принципов было бы невозможно без формулирования и осуществления первичной идеи инклюзивного обучения. Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов»), принадлежит Льву Семеновичу Выготскому,



который еще в 30-ые годы, одним из первых обосновал необходимость такого подхода для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта.

Инклюзивное дошкольное образование основывается на совместном пребывании в детском саду здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Организация работы инклюзивного обучения является одной из актуальных проблем современности и в частности она актуальна и в нашем детском саду, так как в течении двух лет мою группу посещает особый ребенок. Целью моей работы является организация инклюзивной деятельности с детьми дошкольного возраста. В своей группе детского сада я стараюсь подвигнуть детей к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию. Моя задача заключается в том, чтобы помочь ребенку организовать свою деятельность, пойти своим уникальным путем, реализовать свой потенциал в наиболее полной мере.

Данная цель послужила для определения и постановки определенных образовательных задач.

- Создать условия, способствующие освоению детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования.
- Установить тесный контакт общения детей в игре.
- Оказать консультативную и методическую помощь родителям детей с ограниченными возможностями.

Услышав диагноз, многие мамы и папы ощущают себя бессильными и безоружными, так как не знают, чем можно помочь ребенку. Поэтому, работа с родителями этой категории детей, выходит на первый план. Необходимо познакомить их с особенностями развития детей вообще и их ребенка в частности. Поняв, чем же конкретным отличается их ребенок от других, увидев его "сильные" и "слабые" стороны, педагог совместно с родителями (законными представителями) определяют уровень требований к нему, выбрав основные направления и формы работы.

У нас сложилась целая система работы с такими детьми, которая направлена на сохранение психического здоровья и эмоционального благополучия детей с ОВЗ. Основой профилактики эмоционального неблагополучия является создание благоприятной атмосферы взаимного доверия и уважения, открытое доброжелательное общение. Помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в развитии эмоционально-волевой сферы необходимы в большей степени, чем нормально развивающемуся, способному самостоятельно черпать знания из окружающего мира.

#### **Инклюзивное образование строится на принципах:**

- принцип индивидуального подхода, который предполагает выбор форм, методов и средств обучения, воспитания, развития с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы;
- принцип поддержки самостоятельной активности ребёнка, в процессе которого решается задача формирования активной личности, развивающейся в социально значимой деятельности;
- принцип вариативности в организации процессов обучения и развития, вариативности развивающейся среды, развивающих дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, разнообразные формы и методы работы;
- принцип партнёрского взаимодействия с семьёй.

Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является организация предметно-развивающей среды, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности ребенка, обеспечивающей развитие возможностей детей. В первую очередь это безопасность. Далее комфортность, вариативность, информативность, соответствие возрастным и индивидуальным особенностям развития и интересам детей. Для развития детей с ОВЗ обязательно нужно создавать условия для взаимодействия с детьми в микрогруппах, что способствует формированию социальных навыков общения и взаимодействия. Организация педагогами игровой, исследовательской, проектной деятельности в микрогруппах, так же способствует взаимодействию детей. Для этого можно использовать до-

полнительные программы по организации проектной деятельности, программы физического воспитания, музыкального развития, театральные кружки и т. д. В микрогруппах, решая общие задачи. Дети учатся общаться, согласовывать совместные решения, взаимодействовать друг с другом, находить общие пути решения разногласий.

Одним из факторов, влияющих на успешность адаптации ребенка ОВЗ в ДОУ, является овладение им игровыми и коммуникативными навыками. Работу по освоению первоначальных представлений социального характера и развитию коммуникативных навыков, направленных на включение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в систему социальных отношений, осуществляем по нескольким направлениям:

- в повседневной жизни путем привлечения внимания детей друг к другу, оказания взаимопомощи, участия в коллективных мероприятиях;
- в процессе специальных игр и упражнений, направленных на развитие представлений о себе, окружающих взрослых и сверстниках;
- в процессе обучения сюжетно-ролевым и театрализованным играм, играм-драматизациям, где воссоздаются социальные отношения между участниками, позволяющие осознанно приобщаться к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений;
- в процессе хозяйственно-бытового труда и в различных видах деятельности.

Работа по формированию социально-коммуникативных умений повседневна и органично включается во все виды деятельности: быт, игру, обучение.

Использование игровых технологий позволяют решить ряд важных функций: стимулирует детскую самостоятельность и обогащает детей жизненным опытом, побуждает эмоциональную и интеллектуальную деятельность детей, учитывает психолого-педагогические, возрастные и индивидуальные особенности детей, развивает творческие, коммуникативные способности.

Развитие социальных навыков с ребёнком ОВЗ осуществляется в процессе группового и индивидуального обучения посредством дидактических игр: «Игрушки», «Магазин игрушек», «Чудесный мешочек», «Что делаем с этой с этой игрушкой?», «Найди такой же предмет», «Что изменилось?», «Запомни и найди», на развитие временных представлений, игры «Когда деревья надевают этот наряд», «В какое время года нужны эти предметы?», которые были направлены на ориентировку в пространстве, развитие фонетического слуха., социально-ориентированных игровых заданий: сказкатерапия, релаксационные упражнения, цветотерапия, методика М.Монтессори, которые позволяют концентрировать внимание ребёнка, преодолеть сложности и препятствия, возникающие у ребёнка в освоении окружающего мира.

Обязательное условие развития детей – взаимодействие с другими детьми в микрогруппах, что способствует формированию социальных навыков общения и взаимодействия. Овладение умственно-отсталым ребёнком с проблемами речи знаниями представляет собой длительный процесс и требует большого количества повторений в разных формах деятельности: игра, беседа, экскурсия, социально-трудовая деятельность. Многочисленные исследования показали, что развитие умственно-отсталых детей обеспечивается лишь тогда, когда их обучение строится на основе наглядности и практической деятельности с реальными предметами и в реальном общении.

При разработке индивидуальной программы воспитатель и специалисты наблюдают: уровень игры ребёнка, игрушки и занятия, развитие крупной и мелкой моторики, уровень мышления, уровень сформированности навыков самообслуживания, особенности контакта с другими детьми и взрослыми, навыки продуктивной деятельности, развитие двигательных и речевых навыков, познавательной сферы, проявление самостоятельности и активности. В соответствии с данными наблюдений планируется и корректируется программа, чтобы своевременно выстраивать адекватную для изменяющегося состояния ребёнка, постепенно усложняющуюся развивающую среду. Программа развития ребёнка строится с опорой на сильные его стороны и компенсирует дефициты, имеющиеся в развитии. Создание индивидуального маршрута, внимание и терпение педагога позволяет достичь прекрасных результа-

тов. Для обычных детей опыт совместной деятельности с детьми с ОВЗ просто необходим, если мы хотим воспитать в будущем милосердного, толерантного, доброжелательного члена нашего общества. В свою очередь дети с ОВЗ прекрасно социализируются в сообществе сверстников и в социуме в целом. Дети живут общим коллективом, не делая различий. Ребенок получает шанс реализовать, проявить себя. Его жизнь перестает существовать в рамках ограниченного пространства. Надо отметить, что родители детей с ОВЗ, как правило, очень активно включаются в совместную работу с педагогом. У них появляется возможность выйти за рамки семейного общения, понимание, что у ребенка есть возможность социализации, а значит, появляется уверенность в завтрашнем дне. Педагог вообще должен быть ориентирован на поддержку таких родителей и обязательно прорабатывать различные способы взаимодействия от психологического до образовательного. На каждом этапе образовательного процесса, можно и нужно включать родителей в создание индивидуально – образовательного маршрута, тогда эта работа будет наиболее продуктивной. Задача педагога помочь родителю не стесняться своего ребенка, воспринимать таким, какой он есть, помочь ребенку быть уверенным в себе, развивать его познавательную деятельность и эмоционально – волевою сферу.

### 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. Инклюзивное образование в России. ЮНИСЕФ. М., 2011.
3. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении» С.Л. Башаева, Т.В. Развитие восприятия у детей [Текст] / Т.В. Башаева.– Ярославль, 1988. - 240с.
4. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] /Л.И. Божович. – М., 1968. – 56с.
5. Мирский.- Педагогика, 1990 г.

#### **Интернет источники:**

<https://yandex.ru/search>

<http://konkurs-dlya-pedagogov.info>

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Е.Л. Столярова**

ОАНО ВО МПСУ, зав. отделением ЦДО в г. Конаково, Тверская обл., Россия

За последние два – три десятилетия в большинстве развитых стран наблюдается тенденция к размещению детей с особыми образовательными потребностями в обычных школах, а не в специальных учреждениях (интернатах, классах). Это направление в образовании стало называться «инклюзия».

Однако поворот в сторону включенного образования остро поставил вопрос о переосмыслении системы обучения педагогических кадров: Учитель должен не только знать особенности и образовательные возможности детей данной категории, но и уметь работать с ними в условиях массовой школы.

Описанные выше новаторские процессы в педагогике поставили ученых перед необходимостью определения сущности дефиниции «готовность к работе в условиях инклюзивного образования». Анализируя теоретические подходы к трактовке этого понятия, нельзя обойти вниманием работы В.В. Хитрюк. Автор впервые вводит понятие «инклюзивная го-

товность», которое характеризуется ею как комплекс компетенций, предопределяющих намерения и способность к эффективной профессионально - педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства. Мы считаем, что готовность к работе в условиях инклюзивного образования целесообразнее понимать, как устойчивое свойство личности, являющиеся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующееся личностной направленностью будущих педагогов на реализацию принципов «включенного» образования в своей профессиональной деятельности. Задачей профессионального образования по формированию инклюзивной готовности бакалавров педагогических специальностей мы видим культивирование мотивации, интереса к работе в этой области, воспитание у студентов комплекса качественных характеристик будущих педагогов инклюзивного образования.

Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования будет эффективным, если в работе со студентами применяются современные образовательные технологии согласно педагогическому словарю, технология - это совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов, позволяющих успешно реализовывать поставленные цели. Также в педагогике под технологиями понимается строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Г.К. Селевко трактует понятие «технология» как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и приводящую к намеченным результатам. Для формирования инклюзивной готовности педагогов в практике высшего образования применяются различные образовательные технологии.

Так И.Н. Хафизуллина предложила модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, основывающуюся на технологии контекстного обучения, которая включает последовательность взаимообусловленных этапов: информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельного.

Дидактическая модель формирования Инклюзивной готовности будущих педагогов, предложенная В.В. Хитрюк реализуемая посредством педагогической метапредметной компетентности-контекстной технологии, предполагает содержательное преобразование учебных дисциплин (органичное включение материала, ориентированного на позиционирование ценностей и принципов инклюзивного образования, в содержание и структуру различных дисциплин).

О.С. Кузьмина на основе модульной технологии обучения разработала программу по подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования Е.Г. Самарцев при формировании инклюзивной готовности педагогов дошкольного образования также использует модульную технологию. Говоря о способах формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, нельзя обойти вниманием информационно - коммуникативные технологии. Использование современных интернет - технологий дает педагогам инклюзивного образования прекрасную возможность для повышения уровня профессионального мастерства путем самообразования, позволяет быть в курсе последних тенденций в области и специальной и коррекционной педагогике, организовать и скорректировать совместную деятельность по созданию межшкольной инклюзивной образовательной среды. Например, можно создать общий ресурсный центр учебных пособий и оборудования для инклюзивного образования, где каждому доступны электронные версии книг, журналов, видеоматериалы и т.п. За организационную основу при создании такого учреждения может быть взята модель единого центра корпоративного обучения (ЕЦКО). Исследователи отмечают, что «целью создания единой сетевой системы корпоративного обучения является осуществление непрерывной переподготовки кадров в соответствии с социальным заказом государства по обеспечению современного инновационного производства квалифицированными кадрами на основе корпоративно - академического партнерства и объединенных ресурсов.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что использование современных образовательных технологий инклюзивного образования позволяет получить заве-

домо положительный результат.

## Литература

1. Емельянова Т.В. Основы инклюзивного образования: - Тольятти Изд-во ТГУ, 2014.
2. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования – Омск жур. Пед наука № 3, 2015.
3. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов – Орел жур. Педагогика № 4, 2014.

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ХИМИЯ»**

**О.М. Сторожева**

Государственное профессиональное образовательное учреждение  
«Донецкий педагогический колледж», dpk\_new@mail.ru

Задачи использования концептуальных приемов инклюзивного образования [1 - 7], в силу целого комплекса причин, в том числе связанных с текущей ситуацией и с последствиями влияния факторов активных боевых действий на внутренний мир и психолого-когнитивные личностные качества обучающихся младшего и старшего подросткового и юношеского возраста, являются сегодня для сферы образования Донецкой Народной Республики одним из важнейших приоритетов. Этот подход, как показывает опыт конкретного применения, является весьма действенным средством вовлечения в социум как обучающихся с особыми психофизическими потребностями, так и обучающихся с привнесенными специфическими психотравматическими особенностями восприятия и поведения.

К числу образовательных технологий, предполагающих эффективный учет таких механизмов инклюзии, как увеличение степени участия каждого отдельного обучающегося в академической и социальной жизни учебного заведения, снижение степени изолированности особых категорий обучающихся, учет всего многообразия их личных качеств и потребностей, формирование атмосферы тесных, близких, основанных на дружественном взаимодействии отношений между участниками образовательного процесса, с полным основанием может быть отнесено обучение с использованием метода проектов.

Проектный метод [8, 9] является одной из форм интерактивного обучения, ориентированного на организацию активного взаимодействия обучающихся и преподавателя в учебном процессе с целью достижения определенных дидактических результатов, создания комфортных условий для осознания каждым обучающимся своей успешности и интеллектуальных возможностей. Он способствует формированию таких качеств личности обучающихся, как способность к творческому мышлению, самостоятельность в принятии решений, инициативность. Метод проектов включает совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность, имеющую общую цель, и направленную на достижение общего результата.

Проектное обучение является непрямым, и для достижения оптимального результата в очень большой степени важна организация самого его процесса, включающего этапы: постановки цели, выявления проблемы, формулировки задач; обсуждения возможных вариантов исследования, сравнения предполагаемых стратегий, выбора способов решения; самообразования и актуализации знаний при консультативной помощи преподавателя; продумывания хода деятельности, распределения обязанностей при работе в группе; исследования, решения конкретных задач; обобщения результатов и формулировки выводов; реализации проекта; анализа успехов и ошибок.

Функции преподавателя в процессе разработки проекта обучающимися заключаются в помощи в поиске нужной информации; координации всего процесса подготовки проекта; обеспечении непрерывной обратной связи. От преподавателя требуется принципиальная коррекция педагогической позиции: с одной стороны не давать в готовом виде ни правил работы, ни образца результата, а с другой – помогать обучающимся выдвигать предположения, выслушивать мнения друг друга и учитывать разные точки зрения при построении собственного действия.

Учебный проект – это последовательность взаимосвязанных действий обучающихся, выполняемая в течение установленного ограниченного промежутка времени и предполагающая активную деятельность каждого участника совместной работы, в результате которой достигается определенная цель и решаются важные проблемы [8, 9]. Метод проектов является одним из ведущих средств овладения навыками планирования собственной деятельности, навыками выбора средств и путей ее осуществления, формирования и актуализации своего жизненного опыта.

К настоящему времени уже накоплен определенный вполне позитивный опыт применения метода проектов при преподавании учебной дисциплины «Химия» [10], который, в частности, дает возможность: превратить абстрактную науку (такой ее первоначально видит большинство обучающихся) в увлекательную и с заинтересованностью воспринимаемую. Сформировано заключение о том, что это метод способствует развитию творческих способностей; обеспечивает связь теоретического материала с его практическим применением; формирует ключевые жизненные компетенции; предоставляет обучающимся большую степень самостоятельности; значительно повышает результативность изучения конкретной темы учебной программы [8 - 10]. В процессе преподавания химии проектный метод обучения является актуальной формой объединения практических знаний с теоретическими, репродуктивной деятельности с творческой.

Одним из направлений дальнейшего развития и расширения областей использования метода проектов, реализованном при изучении большинства тем рабочей программы учебной дисциплины «Химии» в процессе ее преподавания студентам ГПОУ «Донецкий педагогический колледж», явилось использование спектра ведущих приемов инклюзивного образования – формирования образовательной среды на основе гибкого учета потребностей в обучении для индивидуумов с различными психолого-когнитивными и психофизическими личностными качествами перманентной либо ситуативно привнесенной природы, восприятия многообразия и несхожести когнитивных способностей обучающихся не в качестве фактора препятствования продуктивному обучению, а как важного ресурса, который можно использовать в образовательном процессе. Так, в частности, при выборе тематики проектов и планировании процесса их подготовки вплоть до момента защиты используются следующие основополагающие соображения: тематика проекта должна по своему содержанию быть доступна для разработки инклюзивной группой; при постановке целей, выявлении проблем, формулировке задач и обсуждения возможных вариантов исследования должен учитываться спектр интересов, психофизических и когнитивных возможностей участников инклюзивной группы; продумывание хода деятельности и распределения обязанностей при работе в группе должно опираться на соображения о целесообразности формирования целевых подгрупп, включающих участников с ОВЗ, и о возможных достижениях этими участниками конкретных успешных результатов по поставленным заданиям, позволяющих им осознавать свою бесспорную по значимости роль в достижении успешного результата работы всей подгруппы. Уместным является акцентирование соображения о том, что главное не количественные характеристики объема знаний, приобретенных обучающимися в ходе реализации проекта, а умение использовать их в конкретной ситуации; при этом важно правильно подчинить содержание обучения решению практических проблем, которые отвечают подготовке и интересам обучающихся.

Первым характеризуемым примером использования проектного подхода в изучении комплекса вопросов по учебной дисциплине «Химии», преподаваемой студентам ГПОУ

«Донецкий педагогический колледж», является проект на тему: «Свойства воды, вода на территории Донецкого региона». Типология проекта: исследовательский, личностный, средней продолжительности. Цель: изучение свойств воды, экологических проблем, связанных с загрязнением природных вод, определением способов анализа воды. Задачи проекта: поиск и отбор литературных источников по выбранной теме; ознакомление с методикой определения жесткости воды и pH; проведение анализов питьевой воды из различных источников на территории Донецкого региона. Содержание теоретической части учебного проекта: вода и сферы ее использования; вода – источник энергии; свойства воды; запасы воды на Земле; проблемы питьевой воды в Донецком регионе. Практическая часть: исследование жесткости воды; определения pH воды. Инклюзивные подгруппы исполнителей проекта исходя из особенностей представительства обучающихся с ОВЗ привлекались к формированию теоретических материалов по физическим и химическим свойствам воды, формированию информационных блоков по источникам питьевой воды в регионе, практическим измерениям показателей кислотности для образцов, к подготовке и художественному оформлению отчетной презентации по проекту. Представленный спектр функциональных заданий для исполнителей с ОВЗ решал основные задачи инклюзивного образования по конкретной учебной дисциплине.

Еще одним реализованным примером конкретного использования проектного подхода в изучении комплекса вопросов органической химии с участием инклюзивных подгрупп исполнителей является краткосрочный информационно-исследовательский проект на тему «Сладкая жизнь». Проект призван решить условно сформулированный проблемный вопрос: «Сладкое портит фигуру ... или характер?». При этом известно, что в мире насчитывается большой процент людей, имеющих избыточный вес. В чем причина избыточного веса? Как влияет сладкое на фигуру, на настроение? Эти вопросы и подлежат исследованию в проекте. На организационном этапе проекта студентам было предложено выбрать ролевую функцию для работы в группах: «биологов», «химиков», «диетологов», «психологов», «социологов» и «филологов» (численностью от 3 до 5 человек).

С учетом специфики контингента обучающихся часть подгрупп формировалась в соответствии с принципами инклюзивного обучения. После определения задачи для каждой группы, следовал этап сбора информации - работа с текстами учебной и дополнительной литературы, статьями из периодических изданий, информацией из сети Internet. В результате этой работы подобраны интересные цифры и иллюстрации по кругу интересующих вопросов, таблицы по диетологии, химическому составу и энергетической ценности продуктов питания. Далее работа каждой группы была представлена презентациями на отчетном семинаре, подготавливаемыми с использованием программного приложения Microsoft Power Point и аудиовизуальных мультимедиа средств.

Студенты-«химики» давали описание химического состава, свойств и превращений основных компонентов пищи: белков, липидов, углеводов, витаминов и минеральных веществ, привели важные практические сведения об основных биохимических свойствах пищевых добавок. Они также рассмотрели химические процессы пищеварения, привели формулы и уравнения изученных реакций. Особый интерес вызвала информация о сладких сахарах, которые используются как заменители сахара. Группа «биологов» представила информацию о вкусовом рецепторе, о том, какие зоны языка воспринимают сладкий вкус. «Диетологи» связали информацию о превращении углеводов в организме человека с основами правильного питания, привели таблицы калорийности некоторых продуктов питания. Ответ на вопрос, поставленный в название проекта, - «Влияет ли сладкое на характер?», попытались найти студенты - «психологи». Они показали, почему во время депрессии люди часто употребляют шоколад и другие сладости? Что такое эндорфины? Группа «социологов» представила диаграммы результатов социологического опроса своих однокурсников и преподавателей. Группа «филологов» сделала подборку пословиц и поговорок по «сладкой» теме, а также подборку названий песен, в которых упоминаются сладости. Тематика и ролевое распределение функций для участников описываемого проекта включали, таким образом, ши-

рокий спектр ниш для продуктивного самостоятельного вовлечения учащихся с ОВЗ в различные тематические этапы его реализации, обеспечивающего достижение ведущих целей инклюзивного обучения.

Результаты применения проектной технологии изучения учебной дисциплины «Химия» с учетом общего спектра задач инклюзивного образования реально подтверждают факты большего количества взаимодействий обучающихся со сверстниками в инклюзивных группах исполнителей проектов по сравнению с неинклюзивными, более продуктивного освоения навыков взаимодействия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в естественной среде. Подтверждаются и ожидания в отношении установления в среде инклюзивных подгрупп участников учебных проектов благоприятного психологического климата, необходимого для успешной интеграции обучающихся с особенностями психофизического развития [1 - 7]; подтверждается также то обстоятельство, что в инклюзивных группах обучающиеся с нормативным развитием имеют более выраженные коммуникативные навыки и ведут себя более активно, чем в группах, состоящих только из нормативно развивающихся сверстников; у них больше знаний о том, что означает ОВЗ и более высокие показатели по шкалам восприятия людей с психофизическими особенностями, чем у участников неинклюзивных групп исполнителей учебных проектов.

В контексте подтверждающейся эффективности применения образовательной технологии метода проектов с учетом принципов и методологических приемов инклюзивного образования в процессе преподавания учебной дисциплины «Химия», дальнейшими перспективными заданиями в развитии данного подхода являются авторская целевая подготовка индивидуализированных проектов с предельно синхронизированным по отношению к реальному намечающемуся составу участников с ОВЗ в инклюзивных группах содержанием теоретических и практических заданий, повышение значимости теоретических и практических заданий для использования в повседневной жизненной практике, привлечение специалистов-психологов к выработке рекомендации по составам инклюзивных подгрупп и по характеру предпочтительных теоретических и практических заданий для обучающихся с ОВЗ.

## Литература

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. – 2014. – Том 19, № 1. – С. 5 – 16.
2. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол. - пед. ун-т; Редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
3. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно- практической конференции / Отв. ред. Алехина С.В. – М.: ООО «Буки Веди», 2013. – 452 с.
4. Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. – М.: Оперант, 2015. – 176 с.
5. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно-обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / пер. с англ. Аникеев И.С., Борисова Н.В. М.: Перспектива, 2009. – С. 67 – 89.
6. Ромашина С.Я., Майер А.А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании: учебное пособие. – Москва: Вита-Пресс, 2010. – 63 с.
7. Семаго Н.Я., Семаго М.М., Семенович М.Л., Дмитриева Т.П., Аверина И.Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 51 – 59.
8. Изосимова Ю.С. Проектная и исследовательская деятельность детей с ОВЗ как эффективный метод психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 4456 – 4460. – URL:



<http://e-koncept.ru/2015/85892.htm>.

9. Петрикевич А.А. Метод проектов в образовании дошкольников: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования. – Мозырь: Белый Ветер, 2008. – 102 с.

10. Ширшина И.В. Химия: проектная деятельность учащихся. – Волгоград: Учитель, 2007. – 184 с.

## **НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В ОБУЧЕНИИ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**И.В. Турбина, В.Г. Прокудина**

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»  
vgpgk@comch.ru

Активность личности любого человека, в том числе и человека с ограниченными возможностями здоровья, связана с образованием, с возможностями для самореализации личности на всех этапах жизнедеятельности. Образование как социально-педагогическое явление выступает также гарантом социальной и психологической стабильности социальных групп и общества в целом. Реализация права инвалидов на образование представляется одной из важнейших задач, направленных на обеспечение социального единства общества в целом. Очевидно, что включение инвалидов в общественную жизнь невозможно без развитой системы их образования и профессиональной подготовки.

Непрерывное образование – это процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества. В него вовлечено множество образовательных структур – основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и общественных, формальных и неформальных.

Инклюзивная учебная среда создаёт условия для лиц с ограниченными возможностями здоровья в обучении и реализации их потенциала через доступность образовательной среды; индивидуальный и личностно ориентированный подход; изменения в учебных программах, методах преподавания и методических материалах, а также в системах оценки знаний.

Определяющим условием разработки модели системы непрерывного профессионального образования должна быть положена концепция непрерывного профессионального образования, которая рассматривается как инструмент экономической политики, направленный на повышение конкурентной способности, достижение более полной занятости населения, а также обеспечение профессиональной мобильности работников в связи с внедрением новых технологий, и должна строиться на следующих принципах:

1) базисности, или базового образования, – реализуется через получение определенного образовательного старта, т.е. базовая общеобразовательная подготовка является своего рода «аттестатом зрелости»;

2) многоуровневости – наличие многих уровней и ступеней образования;

3) диверсификации – предполагает расширение видов деятельности системы образования и приобретение новых, не свойственных ей ранее форм и функций;

4) взаимодополнения базового и последипломного образования относится к вектору профессионального мастерства или движения вперед человека в образовательном пространстве, так как в условиях непрерывного образования каждый человек вынужден всю жизнь продолжать свое образование;

5) маневренности образовательных программ – предполагает ориентацию человека в

образовательном пространстве, профессиональную переориентацию, предусматривает возможность смены человеком на том или ином этапе жизненного пути, на той или иной ступени образования области деятельности или получения параллельного образования в двух или нескольких областях;

б) преемственности образовательных программ – необходим для того, чтобы учащийся, студент, специалист мог свободно перемещаться в образовательном пространстве по всем трем векторам движения;

7) интеграции образовательных структур – заключается в интеграции подсистем образования, превращении профессиональных образовательных учреждений в многопрофильные, многоуровневые, многоступенчатые учебные заведения;

8) гибкости организационных форм – проявляется через свободное перемещение человека в образовательном пространстве, когда обеспечиваются не только разнообразие форм обучения, но и их гибкость и вариативность.

Система инклюзивного образования подстраивается под потребности обучающегося, используя новые подходы, применяя вариативные формы и методы обучения и воспитания. В самом инклюзивном процессе заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, например, вводить технологии дистанционного обучения, тьюторства, реализовывать программы дополнительного образования, психолого-педагогического сопровождения, волонтерского движения.

В общей системе непрерывного образования инвалидов выделяются те же самые этапы, которые характерны для образования общества в целом. Однако каждый из этапов отличается своей смысловой доминантой, определяющей его своеобразие и создающей условия более успешного продвижения на следующей возрастной ступени.

На первом, начальном, этапе, связанном с деятельностью института раннего вмешательства, основной акцент делается на комплексной диагностике ребенка, выявлении его ограничений и потенциальных возможностей. Ребенок рассматривается с генетических, акушерских, педиатрических позиций, выявляются возможные упущения, допущенные этими службами, пути их преодоления, а также индивидуальные резервы ребенка, обосновывается индивидуальная программа его дальнейшего развития. Формируется команда реабилитологов, состоящая из набора специалистов, которые реализуют программу индивидуального развития ребенка и одновременно консультируют родителей по вопросам их активного участия в подготовке ребенка к следующему образовательному этапу. Безусловно, конкретные ограничения жизнедеятельности ребенка делают программу оригинальной и в то же время учитывающей то общее, что характерно для детей, отклоняющихся от общепринятой нормы.

На втором этапе – дошкольного образования – смысловой доминантой выступает обоснование траекторий развития ребенка в образовательной среде с учетом особенностей социально-бытовой, социально-культурной адаптации. Анализируя звено, связанное с дошкольным образованием, необходимо отметить проблемы междисциплинарного уровня, характерные для этой возрастной группы – это вопросы специфики адаптации, использование здоровьесберегающих технологий и проблемы комплексного сопровождения детей большой группой специалистов с учетом конкретных ограничений жизнедеятельности и привлечения потенциала семьи. На данном этапе предполагается три модели развития ребенка в образовательной среде: специализированное дошкольное учреждение (для детей с проблемами слуха, зрения, интеллектуальной недостаточности и др.); интеграция ребенка в дошкольное образовательное учреждение общего типа; обучение на дому с привлечением специалистов и посещением занятий по специальным программам реабилитационного центра для детей-инвалидов.

Следует отметить, что на этом этапе уже имеют место признаки гомогенизации (включение разных социальных сил: сотрудников служб сопровождения, педагогов, родителей, представителей общественности, учреждений культуры, которые совместными усилиями создают «малый» социум для ребенка и выступают агентами социализации). Реализация индивидуальной программы развития ребенка, предполагающей наличие образовательных

проектов, формирует начало создания образовательной общности в виде кружка по интересам, группы в детском саду, программы в реабилитационном центре. Таким образом, первый дошкольный этап создает условия для развития дальнейшего образования. В связи с тем, что дошкольные коррекционные учреждения учитывают основные ограничения детей по зрению, слуху, интеллектуальным возможностям, способности передвигаться и другими ограничениями, система дошкольного образования структурно поддерживается законом РФ. У ребенка с ограничениями жизнедеятельности есть основные возможности подготовиться к следующему образовательному этапу.

Третий этап – школьного образования – наряду с образовательными учреждениями общего типа представлен коррекционно-образовательными учреждениями восьми видов. Они учитывают общий спектр основных ограничений жизнедеятельности и комплекс образовательных потребностей детей (коррекционно-образовательные учреждения для детей с нарушением зрения, слуха, нарушениями опорно-двигательного аппарата, интеллектуальными, речевыми нарушениями и др.). В последние десятилетия в центре внимания оказалось такое социальное явление, как образовательная интеграция. Для нее характерно несколько вариантов: комбинированная интеграция (обучение детей с проблемами в количестве одного-двух человек на равных в массовых школах); частичная интеграция (посещение детьми класса на часть дня, на отдельных занятиях); временная (объединение детей для участия в отдельных мероприятиях). Получил признание опыт создания учреждений комбинированного типа, предусматривающий обучение детей со специальными образовательными потребностями, как в обычных, так и в специализированных классах.

Четвертый этап связан с обеспечением инвалидов профессиональным образованием, которое в наибольшей степени способствует социальной динамике, социальным перемещениям инвалида, позволяет сделать ему обоснованный выбор профессионального и личностного пути развития и тем самым в полной мере обеспечивает реабилитацию. Профессиональное обучение и профессиональная подготовка лиц с ограниченными возможностями осуществляются с учетом различных уровней образования: от ускоренного курсового обучения, начального и среднего профессионального образования до получения высшего образования. С этой целью в настоящее время достаточно динамично расширяется система организаций профессионального образования общего и специализированного типов, а также реабилитационных центров.

Обучение студентов с особыми образовательными потребностями осуществляется на основе инклюзивного подхода, который позволяет сделать доступным профессиональное образование для всех. Образовательная программа предполагает удовлетворение всех потребностей студентов и становится гибкой, индивидуализированной и разноуровневой.

В колледже реализуется горизонтальная траектория непрерывного инклюзивного образования. Под непрерывностью образования по горизонтальной траектории мы понимаем получение знаний на одном уровне профессиональной подготовки. Так, студенты с ограниченными возможностями здоровья одновременно с основной специальностью или профессией осваивают дополнительные образовательные программы «Технология создания и обработки цифровой информации», «Web-дизайн и Интернет технологии», «Тренинг личностного роста».

Новым направлением в системе образования инвалидов обоснованно и ярко заявило о себе геронтообразование – образование лиц пожилого возраста, связанное с реализацией широкого круга программ междисциплинарного характера. Смысловой доминантой этого образовательного периода выступает поддержание активности и самостоятельности лиц пожилого возраста и расширение социокультурного поля для самореализации личности. Актуальность образования лиц пожилого возраста вызвана рядом причин:

- изменение социокультурных стереотипов путем идей гуманизации общества, формирование убеждений, что пожилые люди несут позитивный потенциал для развития общества, являясь его достойной составной частью;
- создание социально-психологического климата, мотивирующего пожилых людей на

продолжение профессиональной деятельности;

- повышение уровня социальной и общественной деятельности, включение пожилых в культурно-образовательные и социальные объединения, группы по интересам, группы самопомощи и т. д.;

- расширение на региональном, территориальном и муниципальном уровнях сети учреждений для медико-социальной и психологической помощи пожилым людям.

Исследования показывают, что у людей третьего возраста растет интерес к образовательным программам, особенно в ситуации использования коммуникативных технологий, Интернета, что позволяет получить знания о разных областях человеческой деятельности с учетом индивидуальных особенностей. В колледже реализуется дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа для взрослых «Основы компьютерной грамотности граждан».

Непрерывное образование – это одновременно и уровень образования, и уровень развития личности лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, формирование системы непрерывного образования для лиц с ОВЗ создает условия для их экономической адаптации и способствует снижению уровня социальной составляющей как для обучающегося, так и для общества в целом.

### **Литература**

1. Возможности инклюзивного образования в развитии социально-партнерских отношений в колледже / Теория и практика инклюзивного образования в России: Сборник научных статей I Международной научно-практической конференции. Уфа: УГАЭС, 2012, с. 124-127.

2. Шумских М. А. Особенности организации инклюзивного образования в ссузе // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. (Материалы международной научно-практической конференции 20-22 июня 2011 г.) / под ред. С. В. Алехиной. М.: МГППУ, 2011.

### **АСПЕКТЫ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Н.И. Фалькова, А.В. Ушаков**

ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия», <http://donbassla.ru>  
falkova\_n@mail.ru, myrza2006@mail.ru

В настоящее время человек, его культура, образование, научное развитие, здоровье, личностные качества рассматриваются не только как средство, инструмент той или иной деятельности по преобразованию природы и общества, но прежде всего как цель, результат, смысл этих преобразований и существование самого общества. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для учащихся, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех учащихся, что обеспечивает доступ к образованию для детей и подростков с особыми потребностями.

На сегодняшний день в Донецкой народной республике имеется довольно высокий показатель инвалидности, связанной со сложными производственными процессами, военным конфликтом, увеличением транспортных потоков, ухудшением экологии и прочих факторов, способствующих временной или полной потере каких-либо возможностей организма человека.

Именно эти проблемы должны вскрыть один из самых сложных предметов обсуждения современности – проблему инвалидности, привлекли к ней внимание широких слоев населения нашей Республики, включая политиков, ученых, общественных деятелей, работников высшей школы.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Кроме этого необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

В статье 39 Закона Донецкой Народной Республики «О физической культуре и спорте» указано что, «Физическое воспитание в системе образования осуществляется в учебное и во внеурочное время. Образовательные учреждения с учетом местных условий и интересов обучающихся самостоятельно определяют формы занятий физической культурой, средства физического воспитания, виды спорта и двигательной активности, методы и продолжительность занятий физической культурой в соответствии с государственными общеобязательными стандартами образования, нормативами физической подготовленности и типовыми учебными планами», «Обучающиеся и воспитанники с ограниченными физическими возможностями занимаются с использованием средств адаптивной физической культуры и спорта (пункт 2.2) [1].

В статье 43 (пункт 4) устанавливается что «Адаптивная физическая культура является частью физической культуры, использующей комплекс эффективных средств физической реабилитации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья...»

Повсеместное внедрение в жизнь адаптивной физической культуры как важнейшей области социальной практики позволит поднять на новый качественный уровень всю систему комплексной реабилитации инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья, их интеграции в обществе.

Задачи адаптивной физической культуры в инклюзивном обучении, вытекают из особенностей занимающихся – лиц с отклонением здоровья и инвалидов. Это коррекционные, компенсаторные, профилактические, образовательные, воспитательные и оздоровительно-развивающие

Адаптивная физическая культура рассматривается как часть общей культуры, подсистема физической культуры, одна из сфер социальной деятельности, направленная на удовлетворение потребности лиц с ограниченными возможностями в двигательной активности, восстановлении, укреплении и поддержании здоровья, личностного развития, самореализации физических и духовных сил в целях улучшения качества жизни, социализации и интеграции в общество [4].

Максимальное развитие с помощью средств и методов адаптивной физической культуры жизнеспособности человека, поддержание у него оптимального психофизического состояния, представляет каждому инвалиду возможности реализовать свой творческий потенциал и достигать выдающихся результатов, не только соизмеримых с результатами здоровых людей, но и превышающих их [3,4].

Адаптивная физическая культура интегрирует в себе несколько крупных областей знаний – физическую культуру, медицину, коррекционную педагогику – и большое количество учебных и научных дисциплин: теорию и методику физической культуры, теорию и методику физического воспитания, двигательной рекреации и физической реабилитации; анатомию, физиологию, биохимию, биомеханику, гигиену, общую и частную патологию, терапию, психологию болезни и инвалидности, специальную психологию, специальную педагогику, психиатрию.

В связи с многообразием наук, изучающих человека в разных аспектах, выделяют

опорные концепции адаптивной физической культуры в инклюзивном обучении, которые являются существенными для формирования личности человека с ограниченными возможностями, его духовного и физического развития, социализации и интеграции в обществе [3].

- во-первых, утверждение человека как высшей ценности на земле независимо от здоровья; нет ни чего дороже, чем жизнь человека, приоритета человека как высшей ценности образования и культуры;

- во-вторых, понимание человека как целостной неделимой сущности, в которой интегрируется биологическое и духовное, психосоматическое и социокультурное единство;

- в-третьих, признание человека как личности, уникальность которой определяется сплавом врожденных особенностей, влиянием среды обитания, в которой она формируется, своеобразием телесной и психической организации, темперамента, интеллектуального потенциала, потребностей, задатков, способностей и т.п.;

- в-четвертых, признание личности как существа свободного, одухотворенного, нравственного, природной основой которого является добро, чувства справедливости, сострадания, милосердия;

- в-пятых, способность личности к самопознанию, саморазвитию, самореализации и творчеству во всех сферах жизни деятельности, в том числе ФК.

Содержание адаптивной физической культуры в инклюзивном обучении, направлено на формирование у инвалидов и людей с отклонениями в состоянии здоровья комплекса специальных знаний, жизненно и профессионально необходимых двигательных умений и навыков; на развитие широкого круга основных физических и специальных качеств, повышение функциональных возможностей различных органов и систем человека; на более полную реализацию его генетической программы и, наконец, на становление, сохранение и использование оставшихся в наличии телесно-двигательных качеств инвалида.

Содержание и задачи основных видов адаптивной физической культуры (адаптивный спорт, адаптивная физическая рекреация, адаптивная двигательная реабилитация) раскрывают потенциал возможностей средств и методов адаптивной физической культуры, каждый из которых, имея специфическую направленность, способствует в той или иной мере не только максимально возможному увеличению жизнеспособности инвалида, но и всестороннему развитию личности, обретению самостоятельности, социальной, бытовой, психической активности и независимости, совершенствованию в профессиональной деятельности и вообще достижению выдающихся результатов в жизни.

Принципы адаптивной физической культуры в инклюзивном обучении, являются составной частью методологии и представляют собой базовые теоретические положения, объективно отражающие сущность, фундаментальные закономерности обучения, воспитания, всестороннего развития личности, отношение общества к процессу, меру взаимодействия педагога и занимающихся. Принципы служат ориентиром для конструирования практики, профессионального выстраивания технологий в соответствии с целями адаптивной физической культуры [3].

Социальные принципы отражают педагогические детерминанты культурного и духовного развития личности и общества в целом, включая инвалидов и лиц с ограниченными функциональными возможностями, а также существующие противоречия.

Общеметодические принципы. Процесс неспециального физкультурного образования лиц с ограниченными возможностями и инвалидов подчинен общим дидактическим закономерностям, которые одинаково важны для решения задач, воспитания, обучения, развития личности. Успех педагогической деятельности определяется не только нравственными, правовыми, этическими категориями, но главное – профессиональной компетентностью, научной обоснованностью учебных программ, особенно авторских, которые часто используются в практике адаптивной физической культуры.

Специально-методические принципы – это принципы адаптивной физической культуры на основе интеграции принципов смежных дисциплин и законов онтогенетического развития. Доминирующим является теоретические концепции специалистов и ученых в области

специальной психологии, специальной педагогики и ее разделов: тифлопедагогики, олигофренопедагогики, сурдопедагогики, логопедии.

Двигательные, психические, сенсорные нарушения имеют разные причины, время, степень поражения, сопутствующие заболевания, вторичные отклонения, разный уровень здоровья и сохранных функций, что лимитирует двигательную активность инвалидов и требует дифференцированного и индивидуально-ориентированного подхода в выборе средств, методов, организационных форм адаптивной физической культуры, постановки и решения коррекционных, компенсаторных, профилактических задач, сопряженных с процессом обучения, воспитания, физического, психического и личностного развития.

Чтобы строить педагогический процесс, ставить и решать задачи образовательной деятельности, необходимо знать состояние здоровья, физические, психические, личностные особенности учащихся с нарушениями в развитии, так как характеристика объекта педагогических воздействий является исходным условием любого процесса образования.

Основной дефект, как правило, сопровождается сопутствующими заболеваниями и вторичными отклонениями. Характеристика типичных нарушений у инвалидов разных нозологических групп:

- нарушения зрения: нарушение пространственных образов, самоконтроля и саморегуляции, координации и точности движений; нарушение осанки, плоскостопие, слабость дыхательной мускулатуры; невроты, болезни органов дыхания, сердечно-сосудистой системы, обмена веществ; минимальная мозговая дисфункция, снижение слуха; быстрая утомляемость.

- нарушения слуха: нарушение функций вестибулярного аппарата, задержка моторного и психического развития, нарушение речи, памяти, внимания, мышления, общения; нарушения равновесия, ритмичности, точности движений, реагирующей способности, пространственно-временной ориентации; дисгармоничность физического развития, нарушение осанки; заболевания дыхательной системы, вегетативно-соматические расстройства.

- поражение опорно-двигательного аппарата:

*Церебральное.* Нарушение опорно-способности, равновесия, вертикальной позы, ориентировки в пространстве координации микро- и макромоторики; остеохондроз, мышечная гипотрофия, остеопороз, контрактуры, дисгармоничность физического развития; нарушения сердечно-сосудистой и дыхательной систем, заболевания внутренних органов, нарушения зрения, слуха, интеллекта; низкая работоспособность.

*Спинальное.* Нарушение вегетативных функций; остеопороз; при высоком (шейном) поражении – нарушение дыхания, ортостатические нарушения. тугоподвижность суставов, контрактуры, спастичность.

Учитывая, разные нозологические группы, и их характеристики, коррекционная направленность педагогического процесса определяют концептуальные подходы к построению и содержанию методик адаптивной физической культуры.

Развитие системы адаптивной физической культуры в инклюзивном обучении на всех уровнях функционирования общества, требует нового содержания, направленного на личностно ориентированное отношение к людям разного возраста, имеющим различные нарушениями развития и инвалидности. Интеграция инвалидов в обществе может осуществляться только путем их развития и включения в разнообразную социально значимую деятельность. Активизация работы с инвалидами средствами адаптивной физической культуры в инклюзивном обучении, имеет большое социальное значение и способствует гуманизации самого общества и, в первую очередь, изменению отношения к этой группе населения.

## Литература

1. Закон ДНР «О физической культуре и спорте» от 24.04.2015г. Постановление № 1 - 143 П-НС
2. Евсеев С.П. Адаптивный спорт / С.П. Евсеев, Ю.А. Бриский, А.В. Передерий. – М.:

Сов. спорт, 2010. – 316 с.

3. Теория и организация АФК: учебник. В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика АФК / Под общей ред. Проф. С.П. Евсеева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Советский спорт, 2005. – 296 с.

4. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие /Под ред. Л. В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2003. – 464 с, ил.

## **СУЩНОСТЬ КУМУЛЯТИВНОГО ЭФФЕКТА (МЕХАНИЗМЫ) ДЕЙСТВИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ**

**В.В. Худякова**

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»

Термин «кумуляция» происходит от латинского *cumulatio*, что означает «скопление» или *sumulo* накапливаю. Дословно это слово означает увеличение или усиление какого-либо эффекта за счет наложения или накопления нескольких однородных по своей природе эффектов. На практике кумуляцией (кумулятивным эффектом) называется явление концентрации энергии взрыва заряда в заданном направлении.

Кумулятивный эффект (от лат. *cumulatio* – увеличение, скопление) – 1) экономический финансовый эффект, достигаемый за счет постепенного накопления, сосредоточения факторов и последующего их «взрывного» действия; 2) применительно к проблемам образования термин обозначает ситуацию, когда накопленные индивидом знания и опыт усиливают его мотивацию к учению, а вновь приобретаемые, соединяясь с ранее имевшимися, не просто приплюсовываются к ним, а качественно обогащают общий итог учебной деятельности в различные периоды жизни. В ходе эмпирических исследований, проведенных в ряде стран, выявлена четкая закономерность – чем выше образовательный уровень человека, тем охотнее и успешнее он учится.

В современных социальных условиях жизнедеятельности социализация любого ребенка находится в неразрывной корреляции с организацией инклюзивной образовательной практики, предполагающей создание равных стартовых условий для максимально возможного академического и социального роста всех детей, включая нетипичных. Под нетипичностью в данном случае понимается наличие флуктуации (отклонения) от общепринятой нормы в положительную либо отрицательную сторону, которое непосредственным или опосредованным образом влечет за собой проявление у особенных индивидов искаженного хода социального развития и наличия определенных социально-педагогических пробелов в области качественной интериоризации совокупности академического базиса и опыта взаимодействия с социумом. К вариативным формам нетипичности могут быть отнесены одаренность, инвалидность, принадлежность к этническим, культурным, религиозным, лингвистическим меньшинствам и т. д. Становление инклюзии в сфере образования представляет собой резистентный процесс создания комфортного учебно-воспитательного пространства, обеспечивающего удовлетворение особых образовательных потребностей каждого учащегося. В этом аспекте ключевым агентом конструирования благоприятных педагогических условий выступает личность педагога инклюзивного класса, инициирующего создание адекватных образовательных траекторий, позволяющих раскрывать внутренний потенциал индивида к продуктивному становлению персональной «Я – концепции» личности. Раскрывая семантику статусно-ролевой концепции инициации действий учителя инклюзивного класса, М. Петерсон, описывает репертуар бихевиоральных действий педагога в контексте активизационной модели комбинированного слияния усилий всех субъектных групп, вовлеченных в процесс построения тактики инклюзии. При этом собственно педагогические действия учителя должны обладать четко выраженным кумулятивным эффектом, предполагающим синтез академических и социальных актов по коррекции возможного искаженного хода социализации нестан-



дартных индивидов в ходе их взаимодействия с узким и более широким местным сообществом

Характеристика комплексного влияния педагога на процесс социального становления и развития особенного ребенка в условиях инклюзивного образовательного процесса представлена и в менеджментской интерпретации Т. Смита. Согласно его взглядам становление инклюзивной модели обучения и воспитания возможно лишь в ситуации координирующей роли учителя, организующего и иницирующего практику полноценного участия нетипичных индивидов в целостном школьном сообществе.

Аналогичной точки зрения придерживается и С. Ваухн. Исходя из его позиции качественная функциональность учителя инклюзивного класса всегда непосредственным образом детерминирует целостное благополучие учащихся, отличающихся от большинства своих сверстников по каким-либо параметрам, так как в ситуации формирования серии профессионально-компетентностных инициатив достигается холистическая оптимизация психосоциального самочувствия и академической успеваемости нетипичных лиц в инклюзивной группе.

На мой взгляд, представленная позиция обладает значительной степенью рациональности, поскольку выдвигается ключевая статусно-ролевая характеристика педагога как основного лица, формирующего техники вовлечения нетипичного учащегося в серию академических и социальных инициатив. Одновременно с этим я полагаю целесообразным конкретизировать ролевой репертуар учителя в качестве педагогического инструктора, задающего базовые ориентиры для создания релевантных учебных программ и активных действий ребенка по улучшению собственного социального самочувствия в детском коллективе. С точки зрения автора статьи, для достижения оптимума педагогического инструктирования необходимо интервировать в академическую действительность ряд определенных опций в хронологическом порядке:

1. Идентификация особых образовательных потребностей.

Является первичным и ключевым условием при формировании основополагающих социально-педагогических детерминантов в процессе достижения всесторонней инклюзии нетипичных индивидов в серию стандартных императивов и совокупность некоторых поведенческих паттернов. Своевременность и релевантность диагностики возможных социально-педагогических антиномий и проблем при освоении заданного академического базиса и совокупного набора социального праксиса служит ведущим пусковым механизмом для установления релевантных форм дальнейшей интерактивности с индивидом, имеющим определенные отклонения от нормы в силу ряда биосоциальных факторных детерминантов. Педагогическое инструктирование учителя заключается в качественном подборе диагностических методик и процедур, позволяющих наиболее полно отследить всю совокупность возникающих затруднений и коллизий с последующим выбором соответствующих методических приемов по элиминации (устранению) этиологически различной социально-педагогической проблематики.

2. Составление релевантной учебной программы в соответствии с образовательными нуждами конкретного нетипичного учащегося.

Представляет собой совокупность целенаправленных актов деятельности по улучшению резидуального (остаточного) реабилитационного потенциала нетипичного ребенка путем усиления его персональных возможностей к освоению перечня дисциплин базового и в дальнейшем профессионально-вариативного циклов. Процесс педагогического инструктирования определяется здесь как процесс нахождения постоянного и гибкого баланса в системе «целенаправленные действия учителя – эффективность результатов ребенка». В этом контексте предоставление педагогических инструкций состоит в налаживании комбинаторного взаимовлияния различных субъектных групп, облегчающих процесс вовлечения особенного индивида в ряд академических инициатив, расширяющих его собственные ментальные и мнемические функции.

3. Реализация на первичной основе сконструированной и адаптированной под потреб-

ности особенного учащегося программы обучения.

Определяется как активизационная линия по становлению устойчивых интенций всех индивидов к полноценному функционированию особенных индивидов в академическом и социальном аспектах. Семантика педагогического инструктирования заключается в данном случае в применении учителем совокупности реализационных и базовых оценочных критериев, позволяющих создать релевантное представление о продуктивности разработанной академической программы. Существенной диспозицией здесь служит также развернутая рефлексия фактических перспектив социального становления особенного индивида при его взаимодействии со своими ровесниками и значимыми взрослыми. Бинарная востребованность формирования социально-компетентных черт детерминируется разработкой их полиаспектной функциональности при наличии искаженного биологического и психосоциального онтогенеза особенного индивида, имеющего набор отклонений от общепринятого императива.

4. Промежуточный мониторинг результатов апробации.

Предполагает проведение каузальной (причинно-следственной) оценки итогов внедрения адаптированной программы обучения. Существенной социально-педагогической доминантой в данном контексте является обеспечение эффекта холизматичности, основывающегося на комплексном видении результатов успешности вовлечения нетипичного учащегося в серию академических и социальных инициатив. Педагогическое инструктирование в обозначенной контекстуальной парадигме вбирает в себя профессиональную рефлексивную на рейтинговые показатели формальной степени успешности нетипичных детей при выполнении ими блока определенных академических и социальных задач. Необходимым организационно-педагогическим условием в этом случае будет и умение учителя инклюзивного класса осуществлять мониторинг неформального психосоциального самочувствия особенного индивида в детской группе с применением инструктирования как ассистивной технологии по оптимизации реальной и потенциальной степени вовлеченности индивидов с отклонениями от общепринятой нормы в требуемые виды деятельности.

5. Апробация инновационных элементов учебных программ в условиях существующих академических реалий.

Профессиональная активность учителя инклюзивного класса состоит в этой ситуации в практическом применении нетривиальных техники и форм работы со всеми учащимися инклюзивной группы, включая нетипичных индивидов. Смысловая сущность педагогических инструкций состоит здесь в обеспечении комплекса вербальных и невербальных напутствий по отношению к каждой субъектной группе, вовлеченной в практику инклюзии. Значимым социально-педагогическим аспектом в этом направлении является проявление индивидуальной креативности учителя инклюзивного класса как центрального агента и фасилитатора (посредника) при устранении вариативной проблематики нетипичного учащегося с одновременным достижением необходимого уровня социально-педагогической поддержки как в непосредственном, так и в кондуктивном русле.

6. Итоговый контроль и постоянная экспертиза степени и качества влияния учебных, социальных и воспитательных воздействий на генерализацию целостного роста и развития нетипичного ребенка.

Основывается на соблюдении принципов резистентности, системности, тематической релевантности, личностной ориентации и продуктивного эволюционирования основных академических и социальных модулей деятельности учителя инклюзивного класса. Базовая сущность педагогических инструкций детерминируется на данном этапе через постоянную оценку достигнутых нововведений в контексте способности особенных индивидов экстериоризировать внутренний потенциал к самостановлению. Роль учителя при этом заключается в достижении корреляции между узкой и широкой семантической дефиницией инструктирования, которое опирается одновременно на решение центральных смысловых задач учебного процесса и достижение благоприятной эмфатической релаксации всех членов детского инклюзивного коллектива.

Реализация социально-педагогических аспектов инклюзивного образовательного процесса всегда вбирает в себя способность к системному анализу основных модификаций, проводимых в учебно-воспитательной среде, которые позволяют изменять внутренние и внешние характеристики реальной степени функционирования инклюзии. В этом плане организация совместной деятельности типичных и нетипичных индивидов имеет четко выраженную модификационную природу и основывается на использовании совокупности ряда вспомогательных приемов, дающих возможность стабилизировать и в дальнейшем расширить индивидуальные предпосылки личности к накоплению академического базиса и социального праксиса. Выдвигая подобную исследовательскую рефлексию, Дж. Катс, В. Джонс и Р. Гарджуэло рассматривают инклюзию через интервентную призму, в рамках которой следует проводить совокупность конкретно заданных трансформаций по нормализации академических и социальных характеристик нетипичных индивидов в инклюзивной группе. Одним из первичных аспектов в этой связи служит сознательная дистантность всех субъектов образовательного процесса от стигматизационных установок и стереотипных представлений в области обязательной стандартизации приемов и методик совместного обучения всех детей. Роль педагога инклюзивной группы определяется через формирование организационных и менеджментских инициатив по достижению эффекта плюрализма в вариативном контекстуальном понимании.

Аналогичной точки зрения придерживается и Т. Лореман, свидетельствующий о телеологии интервентных влияний через призму первичных и вторичных академических и социальных воздействий. Вместе с тем он выделяет приоритетность экспрессивно-эмфатической тактики, обеспечивающей становление и максимально полное раскрытие толерантных, конгруэнтных, ассертивных начал, заложенных в каждом индивиде. Наличие нетипичности выступает в обозначенной ситуации в качестве катализатора по становлению базовых основ равенства, взаимной интерактивности, разнообразия и целевой самоподдержки, а также групповой взаимопомощи.

Целевая характеристика интервенций для достижения максимально возможной степени участия в инклюзивной модели обучения и воспитания нетипичных индивидов представлена и в концептуальной рефлексии, разработанной автором. В соответствии с контентом данных теоретических представлений, реализацию инклюзивной образовательной парадигмы следует выстраивать с обязательным учетом применения основ командного подхода, в рамках которого любую интервенцию следует интерпретировать как комбинаторное слияние функциональности всех субъектных категорий, дающих в дальнейшем системную оценку влиянию вариативных изменений на перспективы социализации и академической интериоризации особенных индивидов.

Позиции указанных авторов отличаются модуляционной рациональностью, целевой обоснованностью, широкой рефлексией, опирающейся на видение как ближайших, так и отдаленных перспектив вовлечения нетипичных индивидов в инклюзивный образовательный процесс. Характеристика интервенций как сознательных действий всех субъектных групп по трансформации контента и механизма создания равных стартовых условий для каждого ребенка позволяет понимать их в продуктивном русле результативности и позиционной значимости при разработке благоприятных условий обучения и воспитания всех детей.

В дополнение к обозначенным взглядам зарубежных исследователей автор данной статьи считает целесообразным выделить постулатную рефлексию как условие для реализации и успешного внедрения многообразных интервенций. В рамках этого представления постулаты представляют собой различные принципы по апробации, оценке и постоянному внедрению некоторого комплекса методических приемов, технологий и способов по расширению индивидуального потенциала нетипичных детей к качественной социализации и интериоризации необходимого академического блока.

В общем виде выделяется следующая совокупность принципов:

– комплексность применения всех интервентных диспозиций с учетом общей ситуации фонового развития нетипичного индивида, его целостных перспектив в персональном

становлении;

- системность использования каждой интервентной диспозиции, основанная на холистическом видении инклюзивного образовательного процесса в различных темпоральных промежутках;

- проблемная ориентация апробируемых интервенций, базирующаяся на методике использования SWOT-анализа любых результатов внесения модификационных изменений;

- центрация на особенном учащемся как ключевом агенте собственной социализации и становления с позиции возможности реализации его равноправных основ при интерактивности и коммуникативности со своими сверстниками;

- учет качества сензитивности всех детей на каждом возрастном этапе формирования определенных психосоциальных новообразований в академической и коммуникативно-перцептивной сферах жизнедеятельности;

- опора на кондуктивность как ведущей постулат понимания эффективного становления экзистенции особенных индивидов при реализации целостной структуры их витальности;

- дифференциация совокупности определенных задач и стандартов деятельности в зависимости от уровня возможностей нетипичных индивидов к освоению требуемого норматива учебного блока и социального праксиса;

- прогностичность оценки апробированных трансформаций в контексте понимания влияния их результативности на ближайшие и отдаленные перспективы роста и развития индивидов, имеющих отклонения от общепринятой нормы;

- флексибельность оказываемых воздействий, понимаемая как индивидуальная гибкость всех субъектных когорт по улучшению качества и количества реального участия нетипичного ребенка в ряде мероприятий инклюзивного образовательного процесса;

- планирование общего хода и направленности становления комплекса интервенций по оптимизации учебной и социальной деятельности нетипичных индивидов в инклюзивной образовательной среде;

- диалектическое эволюционирование серии интервентных диспозиций с точки зрения их возможности видоизменяться в зависимости от индивидуального уровня готовности всех агентов социализации и академического роста нестандартных детей в условиях инклюзии;

- достижение реального уровня партисипации особенного учащегося в серии академических и социальных инициатив, что предполагает первичную оценку истинной степени вовлеченности нестандартных индивидов в ряд мероприятий на неформальном и формальном фоне.

Таким образом, социально-педагогические аспекты инклюзивного образовательного процесса представляют собой мультидиспозитивные организационно-педагогические, методические, методологические, психоэмфатические, индивидуально-личностные изменения, помогающие стабилизировать фоновый режим вовлечения нетипичных учащихся в различные компоненты учебных и социальных блоков деятельности.

Среди различных контекстуальных факторов формирования благоприятной инклюзивной образовательной среды выделяется процесс использования техники педагогического инструктирования, понимаемый в широком и узком семантических смыслах слова как набор целенаправленных фасилитативных действий учителя инклюзивного класса по предоставлению перспектив и релевантной социально-ролевой характеристики всех индивидов, включенных в построение практики инклюзии.

Владение педагогом основами менеджментского инструктирования и его профессиональная рефлексия дают возможность своевременным образом элиминировать проблематику согласованности действий всех участников совместного обучения типичных и нетипичных детей. Понимание центральных диспозиций-интервенций по оптимизации системы включенности особенных лиц в требуемые практические действия на академическом и социальном уровнях обеспечивает разработку адекватного образовательного маршрута для каждого

ребенка и определяет его общую успешность при выполнении заложенных механизмов пар- тисипации. Когезийная оценка всех указанных тематических концептов свидетельствует в целом о четко выраженной телеологии инклюзивной образовательной деятельности при обеспечении максимально возможного раскрытия всех имплицитных способностей нетипич- ных учащихся к росту.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗПР, СПОСОБСТВУЮЩЕГО ПОВЫШЕНИЮ МОТИВООБРАЗУЮЩИХ ФАКТОРОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Д.В. Черенёв**

к. п. н., доцент кафедры специальной психологии

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева  
директор МБОУ СОШ № 46, г. Красноярск, Россия, e-mail: [cherenev-dv@mail.ru](mailto:cherenev-dv@mail.ru)

В последние десятилетия большинство педагогов и психологов рассматривают мотив как высшую форму регуляции деятельности. Исследователи мотивации учебной деятельно- сти утверждают, что для более продуктивного обучения в школе важно не то, что знает и умеет ребенок, а то, насколько он хочет овладеть этими учебными знаниями и умениями (Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, В.Д. Шадриков, Х. Хеккхаузен, Б.Д. Эльконин и др.). В связи с этим вопрос повышения продуктивности учеб- ной деятельности на основе мотивационных факторов является в педагогике актуальным.

Учитывая данный подход, учеными проводились исследования по следующим на- правлениям: изучение мотивов поступления в школу и учебной деятельности нормально раз- вивающихся школьников (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Д.В. Солдатова и др.); влияние мотивации на продуктивность деятельности учащихся (З.И. Калмыкова, И.Ю. Кулагина, Б.П. Мартиросян и др.); изучение влияния уровня развития познавательных процессов на мотивацию учебной деятельности школьников с задержкой пси- хического развития (В.Н. Брайтфельд, Л.В. Кузнецова и др.).

Необходимо отметить, что разрабатываемые в педагогике пути и средства формиро- вания мотивов учения, как правило, не охватывают всего процесса деятельности учащегося на уроке. Работа по мотивации учебной деятельности учащихся проходит на каком-нибудь одном этапе урока, чаще всего в его начале. Мотив должен быть построен самим ребенком в процессе его деятельности на уроке. Учитель может лишь способствовать процессу формиро- вания учебного мотива учащихся.

Однако практически все вышеперечисленные пути и средства формирования мотивов учебной деятельности касались только детей с нормальным интеллектуальным развитием. В отношении младших школьников с задержкой психического развития лишь констатирован тот факт, что положительная мотивация деятельности способствует более устойчивой и дли- тельной их работоспособности, проявлению настойчивости и самостоятельности в работе, более успешному и эффективному обучению, что приводит в целом к повышению продук- тивности деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

У младших школьников с задержкой психического развития мотивация к обучению не может долгое время поддерживать учебную деятельность и постепенно теряет свое значе- ние. Поэтому очень важно в начальных классах сформировать учебную мотивацию, при- дающую учебной деятельности значимость (Н.Л. Белопольская, Л.В. Кузнецова, И.Ю. Кулагина, М.С. Певзнер, У.В. Ульяновка и др.).

Психолого-педагогические данные о проявлениях мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития указывают на то, что основной дефект (как правило, органический) искажает формирование успешной учебной деятельно- сти (Н.Л. Белопольская, Н.И. Лусканова, Т.Д. Пускаева и др.).

Изучение научной литературы и анализ практического опыта по проблеме исследования позволили выявить некоторые **противоречия** и **несоответствия** в организации процесса учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития:

– между сложившимися традиционными формами обучения и воспитания в системе специального образования и недостаточным учетом имеющихся потенциальных возможностей использования мотивационных факторов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на уроках русского языка;

– между недостаточной изученностью проблемы повышения продуктивности учебной деятельности на основе мотивационных факторов и особенностями использования технологии повышения продуктивности в условиях школьного обучения;

– между объективной необходимостью введения в структуру учебной деятельности методов и приемов, направленных на повышение продуктивности усвоения программного материала учащимися с задержкой психического развития, и отсутствием педагогических технологий и средств, обеспечивающих развитие тех предпосылок (мотивационных факторов), которые позволили бы повысить мотивацию к учению самими школьниками.

Факторы, способствующие становлению компонентов мотивационной сферы в учебной деятельности на уроках русского языка, имели определяющее значение в ходе экспериментального обучения испытуемых экспериментальной группы.

Для эффективной организации учебного процесса с обучающимися с ЗПР в условиях общеобразовательной организации мы выделяем факторы, способствующие повышению мотивирующих факторов учебной деятельности.

Первый фактор – **содержание учебного материала**. Содержательный материал должен предъявляться учащимся в первую очередь в виде той информации, которую они получают от учителя, из учебной литературы и посредством технических средств обучения. Однако сама по себе информация вне потребностей ребенка не имеет для него какого-либо значения, а следовательно, не побуждает к учебной деятельности. Поэтому, подавая учебный материал, мы учитывали имеющиеся у школьников данного возраста потребности. Таковыми являются: потребность в постоянной деятельности, в упражнении различных функций, в том числе психических (памяти, мышления, воображения); потребность к познанию нового, в эмоциональном насыщении, потребность в рефлексии и самооценке и др. Поэтому учебный материал подавался в такой форме, чтобы у младших школьников это вызывало эмоциональный отклик, то есть было достаточно сложным, активизирующим познавательные и психические процессы, хорошо иллюстрированным.

Мы должны предупредить о том, что требуется избегать упрощения материала при низкой успеваемости учащихся по какому-то разделу учебной программы, что может приводить к сиюминутному успеху, а в дальнейшем делать изучение материала тягостным и нудным занятием, убивающим интерес к учебной деятельности.

Учебный материал должен опираться на прошлые знания, но в то же время содержать информацию, позволяющую не только узнать, но и осмыслить прошлые знания и опыт, узнать уже известное с новой стороны.

Второй фактор – **организация учебной деятельности**. Этот фактор базируется на теоретических положениях А.К. Марковой, которая отмечает, что изучение каждого раздела или темы учебной программы должно состоять из трех основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного.

*Мотивационный этап* – это сообщение, почему и для чего учащимся нужно знать данный раздел программы, какова основная учебная задача в данной работе. Цель: формирование навыка мотивации учебной деятельности у школьников. Этот этап состоит из трех учебных действий:

1) создание учебно-проблемной ситуации, вводящей в содержание предстоящей темы. Это достигается с помощью следующих приемов:

– постановкой перед учащимися задачи, которую можно решить, лишь изучив данную тему;

рассказом учителя о теоретической и практической значимости предлагаемой темы; рассказом о том, как решалась эта проблема в истории науки;

2) формулировка основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации. Эта задача является для учащихся целью их деятельности на данном уроке;

3) рассмотрение вопросов самоконтроля и самооценки возможностей по изучению данной темы. После постановки задачи намечается и обсуждается план предстоящей работы, выясняется, что нужно знать и уметь для изучения темы, чего учащимся не хватает, чтобы решить задачу. Так создается установка на необходимость подготовки к изучению материала.

*Операционно-познавательный этап*, ориентированный на закрепление навыка мотивации учебной деятельности у школьников. На этом этапе учащиеся усваивают тему, овладевают учебными действиями и операциями в связи с ее содержанием. Роль данного этапа в создании и поддержании мотивации к учебной деятельности будет зависеть от того, ясна ли учащимся необходимость данной информации, осознают ли они связь между частными учебными задачами и основной задачей и выступают ли эти задачи как целостная структура, т. е. понимают ли учащиеся предложенный материал. Существенное влияние на возникновение правильного отношения к учебной деятельности на данном этапе оказывают положительные эмоции, возникающие от процесса деятельности («понравилось») и от достигнутого результата.

*Рефлексивно-оценочный этап* был связан с анализом проделанного сопоставления достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы. Подведение итогов должно быть организовано таким образом, чтобы учащиеся испытали удовлетворение от проделанной работы, от преодоления возникших трудностей и познания нового; это должно было приводить к формированию ожиданий таких же эмоциональных переживаний в будущем. Следовательно, этот этап служил своеобразным «подкреплением» учебной мотивации, что приводило к формированию ее устойчивости.

Третий фактор – *коллективная (групповая) форма деятельности*. Известно, что во многих случаях групповая форма учебной деятельности создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Групповая форма «втягивает» в активную работу даже пассивных, слабо мотивированных учащихся, так как они не могут отказаться выполнять свою часть работы, не подвергнувшись критике товарищей. Кроме того, подсознательно возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других.

Процесс формирования мотивации учебной деятельности у младших школьников с ЗПР групп предусматривает использование совокупности приемов, объединенных общей логикой, познавательной и совместной организационной деятельности учащихся и педагогов, которая позволяет решить поставленные задачи. Данный компонент отражал личностно ориентированный подход к воспитанию и обучению. Он был направлен на формирование мотивационных факторов учебной деятельности через: взаимодействие между всеми членами детского коллектива для достижения поставленной цели; различные направления учебной работы.

Мы исходили из предположения о том, что групповой вид деятельности учащихся позволяет повышать эффективность познавательной деятельности, и предлагаем следующие формы организации школьного коллектива:

1) работа в малых группах из 4 человек (мальчики и девочки с различным уровнем учебных возможностей);

2) командно-игровая деятельность (соревнования между командами);

3) индивидуальные задания в группах.

В процессе формирования мотивации к учебной деятельности учащихся с ЗПР недостаточно было дать ученикам указание работать вместе. Необходимо, чтобы у них была серьезная заинтересованность в успехе друг друга. Задача каждого ученика состояла не только в том, чтобы сделать это вместе, а в том, чтобы познать вместе, чтобы каждый участник группы овладел необходимыми знаниями, умениями, сформировал нужные навыки, и при этом

вся команда (группа) знала, чего достиг каждый ученик.

Деятельность педагога заключалась в организации работы по формированию ориентировочной основы действий для каждого ученика. Группам давались определенные задания, необходимые опоры.

Следует отметить, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Важно, чтобы учащийся сам захотел приобретать знания, умения, навыки.

Четвертый фактор – *оценка результатов учебной деятельности*. Мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности не вызывает сомнения. Однако слишком частое оценивание (выставление отметок) приводит к тому, что получение хороших отметок становится для учащихся самоцелью. Происходит сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с ее процесса и результата на отметку, которая «добывается» многими школьниками нечестными способами. Это приводит к угасанию мотива собственно учебной (познавательной) деятельности и к деформации личности учащихся. Необходимо придерживаться умеренности в оценивании действий испытуемых. Учитывая эту позицию, необходимо оценивать работы испытуемых с качественной стороны.

Пятый фактор – *стиль педагогической деятельности учителя*. На формирование мотивации к учебной деятельности оказывает влияние стиль педагогической деятельности учителя; различные стили обучения формируют различные мотивы учебной деятельности. *Авторитарный стиль* формирует «внешнюю» (экстенсивную) мотивацию, которая задерживает формирование «внутренней» (интенсивной) мотивации. *Демократический стиль* педагога, наоборот, способствует появлению интенсивной мотивации; а *попустительский (либеральный) стиль* снижает мотивацию к учебной деятельности. Также в младших классах ведущей становится мотивация общения со сверстниками и формируется устойчивый круг ближайшего общения. Потребность в эмоциональной поддержке сверстников бывает столь велика, что дети не задумываются о принципиальных основах этих отношений. Отсюда случаи ложного товарищества и круговой поруки. Поэтому учителю необходимо избрать тот стиль, который ориентирован на требовательность процесса учения, принятие учащегося с ЗПР, с его индивидуально-личностными возможностями.

## Литература

1. Белопольская Н.Л. Роль учебных и игровых мотивов в структуре деятельности детей с задержкой психического развития // Новые исследования в психологии. 1975. № 1. С. 38–45.
2. Домишкевич С.А. Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / ММИ им. И.М. Сеченова. М., 1977. 165 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 235 с.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов Б.Г. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 191 с. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М.: Просвещение, 1993. 179 с.
5. Черенев Д.В. Повышение продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов / диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2010
6. Черенёв Д.В., Черенёва Е.А. Дифференцированный подход к оценке продуктивности учебной деятельности младших школьников с ЗПР на основе мотивационных факторов / Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2011. № 3. С. 139-144.
7. Черенёв Д.В., Черенёва Е.А. Мотивационные факторы учебной деятельности учащихся младших классов с задержкой психического развития / Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (19). С. 129-144.



8. Черенёв Д.В., Черенёва Е.А. Повышение продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов/ монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013

9. Черенёва Е.А. Произвольное поведение учащихся с интеллектуальной недостаточностью учебное пособие / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011.

10. Черенёва Е.А., Черенёв Д.В. Формирование мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития/ учебное пособие / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

**Е.А. Черенёва**

к. п. н., доцент кафедры специальной психологии  
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева  
г. Красноярск, Россия, e-mail: [elen\\_korn@bk.ru](mailto:elen_korn@bk.ru)

**Д.В. Черенёв**

к. п. н., доцент кафедры специальной психологии  
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева  
директор МБОУ СОШ № 46 г. Красноярск, Россия  
e-mail: [cherenev-dv@mail.ru](mailto:cherenev-dv@mail.ru)

Проблема социально-психологической адаптации личности детей с нарушением интеллектуального развития является одной из актуальных проблем не только специального, но и общего образования. Эта тема является особо актуальной в двух направлениях: первое из них – это изменения современных тенденций в системе отечественного образования и изменения механизмов социально-психологической адаптации индивида. В рамках модернизации системы образования РФ одним из направлений развития системы образования является развитие различных форм интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Это обусловлено, с одной стороны, демократизацией общества, а с другой - поиском оптимальных условий организации обучения, воспитания и реабилитации детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Второе направление – это профессионально-трудовая адаптация и интеграция подростков с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и подростков с нарушениями интеллектуального развития.

Формирование личности в аспекте социально-психологической адаптации детей с нарушенным интеллектом является одним из важных вопросов социальной и профессионально-трудовой адаптации детей с нарушенным интеллектом. Актуальность проблемы обусловлена важнейшей ролью процессов саморегуляции ведущих видов деятельности в формировании личности школьника и воспитания у него активной жизненной позиции, возможности полноценной трудовой деятельности и социальной адаптации.

Разработанная и созданная усилиями отечественных дефектологов система специализированной помощи детям с различными формами интеллектуального недоразвития (А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, И.М. Соловье, Ж.И. Шиф и р.) достигла значительных успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности в детском возрасте. Однако в гораздо меньшей степени уделялось внимание изучению генезиса и специфики личности и собственно личностных проблем, неизбежно возникающих у этих детей в процессе социализации.

В течение последних лет все чаще говорится о необходимости разработки и реализации новой парадигмы образования, способствующей максимально возможной личностной

реализации человека с особыми потребностями и предполагающей также, что удовлетворение социальных потребностей индивида с особыми нуждами является исходным пунктом и конечной целью коррекционно-психологической деятельности.

В связи с этим перед научно-психологической общественностью, связанной по роду своей профессиональной деятельности с воспитанием и обучением детей с отклонениями в развитии, встает ряд задач, направленных на поиск новых эффективно действующих механизмов социально-психологической адаптации личности ребенка с ограниченными возможностями к быстро меняющейся жизни в социуме, а также на разработку современных систем психолого-педагогического воздействия, направленных на воспитание у ребенка с проблемами активной жизненной позиции вне зависимости от характера нарушений его психического развития.

Проблема социально-психологической адаптации личности является одной из актуальных проблем современности. Эпоха социально-экономических и ценностных преобразований общества выдвигает на первый план общепсихологические проблемы изучения целостной личности в меняющихся условиях реальной жизнедеятельности (А.В. Брушлинский, 1996; К.А. Абульханова-Славская, 1994; Л.И. Анцыферова, 1993). В психологической науке все большую силу набирает тенденция ее онтологизации, обусловленная выходом за пределы гносеологического понимания психики как отражения объективной реальности. В теории и практике психологической науки не ослабевает интерес к изучению ведущих детерминант поведения как фактора социально-психологической адаптации. Заметное место в этом процессе играют исследования личностных детерминант социально-психологической адаптации и принадлежат исследованиям психологии установки (Д.Н. Узнадзе, 2004; А.С. Прангишвили, 1966; Б.И. Хачапуридзе, 1962; А.Е. Шерозия, 1979; А.Г. Асмолов, 1974-2002 и др.). В этой связи особую актуальность приобретают изучение процесса социально-психологической адаптации с нарушениями интеллектуального развития (далее НИР), с одной стороны, выступающие в качестве источника условий и влияний, определяющих процесс становления личности и, с другой стороны, опирающего на социальную адаптацию как на один из своих основ социально-психологических механизмов. Таким образом, теснейшая связь с такими ключевыми категориями современного человековедения как личность и социальная адаптация прямо или косвенно способствовала привлечению внимания к проблеме социализации как в ее философских, социальных, психолого-педагогических и собственно психологических аспектах.

Установка (аттитюд) — согласно Д. Н. Узнадзе — готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении; обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответственной деятельности, служит основой целесообразной избирательной активности человека. Речь идет именно о готовности к предстоящему действию. Если навык относится к периоду осуществления действия, то установка к периоду, что ему предшествует.

Установки, функционируя как механизм стабилизации деятельности, могут выступать и как консервативный, инерционный момент деятельности (А.Г. Асмолов, 1979), затрудняя приспособление к новым условиям, особенно в ситуациях психической напряженности, при дефиците времени, когда необходимо быстро, «здесь и теперь», изменить поведение в соответствующем направлении. Несмотря на наличие множества работ, связанных с изучением конкретных вопросов установочной регуляции деятельности в общей психологии и психифике (Д.Н. Узнадзе, 2004; А.С. Прангишвили, 1966; Б.И. Хачапуридзе, 1962; А.Е. Шерозия, 1979; А.Г. Асмолов, 1974-2002 и др), в социальной психологии и психологии личности (Г.М. Андреева, 2002; А.Г. Асмолов, М.А. Ковальчук, 1977; В.А. Ядов, 1979; П.Н. Шихирев, 1973, 1999; Ш.А. Надирашвили, 1987; А.А. Девяткин, 1999; Г.А. Глотова, 2008; Э. Фромм, 1992; Д. Майерс, 2007 и др.) в специальной психологии этот вопрос остается неразработанным.

Согласно взгляду Д. Н. Узнадзе, функцию главной силы индивида выполняет потребность в активности, которая, дифференцируясь в соответствии с функциональными структу-

рами, в соответствующей ситуации определяет формирование и реализацию адекватных установок.

В специальных исследованиях уделялось внимание взаимосвязи установки и перцептивных возможностей детей с интеллектуальной недостаточностью. Были доказаны первичность и фундаментальность перцептивных способностей при формировании психики, в том числе и установки.

Анализ научных исследований позволяет сделать вывод о том, что одним из значимых факторов формирования психики и адаптации к жизни в социуме для детей с НИР является сформированность у них процессов межличностного познания. При этом несовершенство процессов восприятия человека, как составляющей межличностного познания, у детей с нарушением интеллекта недостаточно учитывается в ходе коррекционно-воспитательной работы в условиях современного специального образования.

Агавелян О.К. и Заровняева А.Ю. (2002), изучая особенности восприятия человека с учетом влияния вербальной установки на учащихся с нарушением интеллекта, выделяют следующие ее особенности:

- Влияние вербальной установки определяется ее модальностью и иерархическим уровнем, а также характером изображения (портретное, сюжетное) сверстника.
- Дети с нарушениями интеллекта характеризуются спецификой влияния вербальной установки на восприятие человека.
- Результативность психолого-педагогической коррекции процессов восприятия человека находится в зависимости от учета факторов подверженности детей с нарушением интеллекта влиянию вербальной установки.
- Позитивные изменения в перцептивном, когнитивном и эмоциональном компонентах восприятия образа человека характеризуют эффективность процесса коррекции восприятия человека у учащихся с нарушением интеллекта.

Межличностная перцепция является одним из важных компонентов социальной адаптации и регуляции поведения. В своих исследованиях мы выявили, что неосознаваемые установки умственно отсталого ребенка влияют на формирование перцептивного восприятия человека человеком. Глубинные процессы установок на перцептивную деятельность закладываются у ребенка в младенческом, раннем возрасте в виде восприятия неосознаваемых установок, которые затем, актуализируясь, создают иерархическую структуру, далее выстраиваются в иерархическую структуру. После этого этапа на основе иерархической структуры установочной деятельности формируются защитные механизмы поведения.

Несомненно, в процессе формирования перцептивного действия знаковым является состояние анализаторных систем индивида, особенности протекания нейродинамических процессов. В этой связи необходимо упомянуть учение Л.С. Выготского о структуре дефекта и обозначить важный факт, определяющий формирование личности. Известно, что ядерный дефект определяет структуру дефекта, а также социальную адаптацию в целом. Как указывают многие исследователи, для гармоничного становления личности знаковым возрастом для индивида является возраст до 3-5-ти лет (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.В. Захаров, А.Н. Леонтьев и др.).

Наши исследования показывают, что не существует прямой зависимости и обусловленности между установкой нормально развивающихся детей и детей с нарушениями в интеллектуальном развитии. Для всех категорий детей знаковым моментом является социальная среда, «задающая тон» на перцептивную установку. Перцептивная установка, по нашему мнению зависит от индивидуального эмоционально-личностного опыта, обусловленной социальной средой. Каждый индивид может (хочет) воспринимать то, что ему позволяет его индивидуальный опыт, его защитные механизмы.

Проведенные в отечественной психологии исследования процесса восприятия другого человека выявили ряд феноменов этого восприятия. В качестве одного из наиболее важных психологических механизмов, оказывающих определяющее воздействие на построение образа другого человека, необходимо рассматривать установки личности субъекта.

Такая возможность предоставляется в отечественной психологии, развивающейся в едином русле марксистских методологических принципов. Современные взгляды на природу установочных явлений (за основу здесь нами была взята концепция А.Г. Асмолова) позволяют не только объяснить существование двух различных типов социальных установок личности, но и обосновать их функциональные особенности.

Теоретический анализ исследований влияния перцепции на формирование социальных установок зарубежными исследователями приводит нас к выводу о том, что социальное поведение субъекта, в том числе и процесс построения им образа другого человека определяется социальными установками субъекта двух различных типов.

Первый тип социальных установок получил условное наименование «общепринятых», поскольку содержание этих установок представляет собой усвоенные и используемые субъектом знания о свойствах окружающих его социальных объектов. Данные установки актуализируются в зависимости от требований ситуации, в результате опознания субъектом тех или иных деталей определенного социального объекта. Результат действия такой установки (конкретный поступок, высказанное мнение и т.д.) является, поэтому зависимым от ситуации, в которой он реализуется. У детей с интеллектуальной недостаточностью формирование этого типа социальных установок происходит в положительной динамике – формируются социальные алгоритмы действительности, но с определенными своеобразиями. Специфика этих своеобразий заключается в том, что сформированные алгоритмы социального поведения распадаются (или дезинтегрируются), на фоне сохраненных социальных установок – ребенок может знать правила поведения, но использовать на практике его не может. Примером может служить поведение ребенка, знающего, что при встрече со знакомыми людьми необходимо здороваться, но при практической реализации это правило не реализуется. Об этих закономерностях говорили еще М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, В.Г. Петрова и др., указывая на особенности высшей нервной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. В.И. Лубовский связывал нестойкость сохранения алгоритмов поведения с недостаточностью словесной регуляции деятельности, обусловленной особенностью нейродинамики. Но все же необходимо отметить факт наличия усвоения и использования ребенком с нарушенным интеллектом знания о свойствах окружающих его социальных объектов. Отличительной чертой является факт затруднения актуализации установки в зависимости от требований ситуации, в результате опознания субъектом тех или иных деталей определенного социального объекта. Причем необходимо отметить социальную роль, способную задавать определенные параметры.

Второй тип социальных установок получил условное наименование «личностных», поскольку содержание этих установок представляет собой эмоционально окрашенное и личностно значимое для субъекта мнение об определенном социальном объекте.

Восприятие объекта умственно отсталыми детьми, несомненно, зависит от особенностей состояния интеллекта, но, безусловно, важное определяющее значение имеет социальная среда.

Таким образом, на этом примере очевидно, что знаковым фактором формирования социальной установки явился тот первичный, ранний аффективно окрашенный перцептивный опыт, который она получила в семье.

Данные установки актуализируются независимо от конкретных особенностей ситуации и не связаны с реальными признаками социального объекта. В результате действия такой установки независимо от ситуации проявляются те или иные характерные черты личности данного субъекта.

Согласно представлению об иерархической уровневой системе установок личности «общепринятый» тип социальных установок, выделенных зарубежными психологами, представляет собой установки личности операционального уровня. Особенностью этих установок является то, что их содержание представляет собой мнения субъекта о взаимной обусловленности проявляемых другим человеком качеств. Согласно этим мнениям субъект «конструирует» отдельные детали образа другого человека. Эти установки мы называем операцио-

нально-инструментальных установок личности.

«Личностный» тип социальных установок, выделяемых зарубежными психологами, представляет собой установки личности смыслового уровня, одну из разновидностей смысловых образований личности. Особенностью этих установок является то, что они представляют собой единый комплекс мнения субъекта об определенном человеке, его отношении к данному человеку и реальных действий субъекта по отношению к данному человеку. Мнение, являющееся содержанием такой установки, представляет собой основу, на которой строится образ данного человека. Эти установки мы называем личностно-смысловые установки.

Операционально-инструментальные установки субъекта фиксируются в процессе его общения с окружающими, в процессе повторных актуализаций данных установок при построении образа другого человека. Результатом действия таких установок является, в частности, стереотипия, проявляющаяся в восприятии другого человека и в процессе актуализации его образа. У детей с интеллектуальной недостаточностью стереотипии восприятия другого человека преобладают, не формируется критическое отношение к субъекту. Из-за недостаточной актуализации личностно-смысловых, операционально-инструментальные установки детей с нарушенным интеллектом происходит ограничение восприятия рамок диапазонов дифференциальных образов другого человека. Это обусловлено и органической недостаточностью, и социальной средой (недостаточность и разнообразие социальных контактов, социального опыта).

Личностно-смысловые установки субъекта формируются на основе устойчивого и ярко выраженного отношения к определенному человеку. Это отношение может вызываться разными причинами, однако для формирования личностно-смысловой установки необходимо также, чтобы ему сопутствовала высокая степень интереса субъекта к данному человеку, свидетельствующая о том, что этот человек приобрел личностную значимость для субъекта, что общение с ним стало для субъекта специальной деятельностью. У умственно отсталых детей возможна высокая личная заинтересованность к другому человеку, у ребенка формируется доверие, даже эмоциональная привязанность, понимание алгоритма социального взаимодействия, но этот уровень нестойкий, часто заданную модель поведения переносят в другую модель межличностного взаимодействия, которая может не соответствовать ситуации, т.е. ребенок не может критически оценить ситуации и дифференцированно использовать во взаимоотношениях.

На сегодняшний день не достаточно исследований в коррекционной психологии посвященных изучению механизмов влияния межличностного познания на формирование установочной деятельности в раннем возрасте. На наш взгляд исследования в данном направлении позволят вскрыть основные механизмы формирования личности детей с интеллектуальной недостаточностью.

## Литература

1. Агавелян О.К. Агавелян Р.О., Рюмина Т.В. Современные исследования в коррекционной психологии и педагогике: монография – Новосибирск: НГПУ 2013 – 168 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. - Т. 2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982.
3. Занков, Л.В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка. - М., 1935. – 147 с.
4. Зейгарник, Б.В. Патопсихология - М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 574 с.
5. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: Perse, 2002. – 191 с.
6. Кузьмина-Сыромятникова, Н.Ф. Воспитание познавательных интересов учащихся вспомогательной школы // Труды научной сессии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – С. 57–64.
7. Черенёва Е.А. Личность лиц с нарушениями интеллектуального развития как предмет

психологических исследований / European Social Science Journal. 2015. № 4. С. 236-244.

8. Черенёва Е.А. Механизмы ригидного поведения детей с нарушениями интеллектуального развития / Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (19). С. 144-162.

9. Черенева Е.А. Неосознаваемые мотивы и смысловые установки личности детей с нарушенным интеллектом / Сибирский вестник специального образования. 2012. Т. 1. № 7. С. 76-87.

10. Chereneva E.A. Unconscious mechanisms of social and psychological adaptation of mentally retarded children / Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Т. 7. № 9. С. 1620-1626.

11. Chereneva E.A., Cherenev D.V. The genesis of formation of mentally retarded primary schoolchildren's learning motives / Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 8. № 11. С. 2721-2733.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И.Г. ПЕСТАЛОЦЦИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ**

**М.Б. Черкасова**

учитель-логопед МКДОУ № 10,

аспирант Калмыцкого государственного университета, Республика Калмыкия, г. Элиста

**Аннотация:** в статье рассмотрены идеи развивающего обучения И.Г. Песталоцци, применительно к инклюзивному образованию детей с нарушениями слуха. Взгляды И.Г. Песталоцци о равном праве на воспитание и обучение детей из неблагополучных семей, труднообучаемых, с нарушениями интеллекта, слуха, зрения нашли свое отражение в практике инклюзивного обучения и воспитания.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, идеи развивающего обучения И.Г. Песталоцци, принципы инклюзивного образования, обучение слабослышащих детей

«Избавитель бедных. Народный проповедник. Отец сирот. Основатель народной школы. Воспитатель человечества. Человек Гражданин. Все для других. Для себя ничего». Эта надпись на надгробном памятнике И.Г. Песталоцци, сделанная его современниками, позволяет понять духовно-нравственные ценности великого швейцарского педагога, оценить его огромный вклад в педагогике.

Большой вклад в становлении теории дошкольного воспитания внес швейцарский педагог-демократ Генрих Песталоцци (1746-1827). Он жил в период распада феодальных общественных отношений и перехода к капитализму, видел обеднение народа и уничтожение морально- нравственных норм. Песталоцци считал, что улучшить положение людей в обществе, можно только при правильном воспитании и обучении.

Он придавал огромное значение воспитанию труднообучаемых детей из бедных неблагополучных семей, инвалидов, детей сирот. Песталоцци считал, что каждый ребенок индивидуален и с самого рождения ему присущи определенные задатки, которые необходимо развивать. Опираясь на принцип «природосообразности», он хотел, чтобы педагог учитывал возрастные, физические, психические особенности детей во время занятий. Считая, что воспитанников необходимо обучать с требованиями, определяемыми «условиями и положением в обществе», он, тем не менее, выделял общечеловеческую сущность и задачи воспитания: «разбудить заложенные внутри человека силы» - результат, необходимый «как ребенку нищего, так и сыну князя». [1, с.10] Песталоцци, утверждал, что задаткам, потенциальным внутренним силам, которыми обладает ребенок к моменту рождения, свойственно стремление к развитию: «Глаз хочет смотреть, ухо - слышать, нога - ходить, а рука - хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить». [1, с. 11]

Идеи Песталоцци о равном праве на образование людей всех сословий, состояния

здоровья, уровня интеллекта, слуха, зрения и нашло отражение в современном обществе в понятии «инклюзия».

Инклюзивное образование – это процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с нормально- развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии. [2, с.8] Инклюзивное образование – образование, которое дает каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности возможности быть включенным в совместный процесс обучения и воспитания, что потом позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества.

Идеи о развивающем образовании и нравственном воспитании, выделенные И.Г. Песталоцци в современном мире отражают принципы инклюзивного образования:

1. Принцип индивидуального подхода – предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка. Индивидуальный подход рассматривается не только во внешнем внимании к потребностям ребенка, но и в предоставлении самому ребенку возможности реализовывать свою индивидуальность. Осознавая гармонию сил человеческой природы в качестве идеала, Песталоцци считал, что его недостижимость предопределена из-за реальной дисгармонии сил и задатков отдельных людей. Поэтому цель воспитания состоит в том, чтобы вырабатывать у воспитанника «совокупную силу», благодаря которой может устанавливаться «равновесие, баланс» между умственным, физическим и нравственным развитием личности. Выработку такого «равновесия сил» Песталоцци считал, одной из ведущих задач первоначального элементарного обучения. Он искренне надеялся, что его «элементарный метод» сможет обеспечить целостное развитие, каждого ребенка независимо от занимаемого им статуса.

2. Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка. Одним из условий успешности инклюзивного образования является создание условий для самостоятельной активности ребенка. В трактовке задач первоначального элементарного обучения Песталоцци исходил из принципиально важного положения о том, что способность внутренних сил ребенка к развитию дана, но не задана: «Человек рождается способным развиваться, но неразвитым. Он может оставаться неразвитым, может быть запущен... но он не должен быть ни запущен, ни изуродован... физически он должен стать сильным и ловким, умственно-разумным, душевно-нравственным». Следовательно, первоначальное элементарное обучение ориентировано на выбор таких средств обучения, которые вызывают «деятельность ума и активность сердца», стимулируют развитие внутренних сил детей: «Важнейшей чертой моего метода является общее побуждение к деятельности каждого из существенных задатков». [3, с.56]

Воспитание в понимании Песталоцци «природосообразно» лишь в той мере, в какой побуждает внутренние силы, способности детей, включая их в специально организуемую воспитателем и педагогом деятельность.

В обучении слабослышащих детей в инклюзивном пространстве дошкольного учреждения, идеи Песталоцци раскрыли решающую роль воспитания в пробуждении ребенка к самодеятельности и саморазвитию его природных сил, задатков и способностей, которые должны проявляться в трех направлениях: «В нравственном отношении это самодеятельность любви, в умственном – самодеятельность мышления, в физическом – самодеятельность тела». Ребенок, говорил Песталоцци, хочет всего, что возбуждает в нем силы. Определяя задачи народной школы, Песталоцци определил особую роль нравственного воспитания, – «формирование истинной человечности», то что необходимо для современного общества в условиях инклюзии. С этих позиций он оценивал перспективы нравственного развития ребенка.

На формирование нравственных качеств у детей с нарушениями слуха, отрицательно влияют особенности их мыслительной деятельности. Глухие и слабослышащие дети, как отмечает Т.Б Богданова, долгое время продолжают оставаться на стадии наглядно-образного мышления. Мыслительные операции развиваются медленно. Сравнивая два поступка, реак-

ции действующих лиц и причины, вызвавшие эти реакции, дети не всегда анализируют суть поступка. Формирование нравственных качеств у ребенка с нарушенным слухом тесно связано и с развитием его эмоциональной сферы. У глухих и слабослышащих детей уже в младенческом возрасте отмечается задержка развития комплекса оживления, в результате недостатка общения, который увеличивается во втором полугодии жизни из-за отсутствия воздействия речи взрослого.

Особенностью работы со слабослышащими детьми является, что ребенка сначала учат слышать, а потом говорить. Слуховое восприятие ребенка с нарушениями слуха не находится в постоянном состоянии. Под влиянием специальных тренировочных упражнений слабослышащий ребенок приучается к максимальному использованию своего остаточного слуха. Ввиду компенсаторных возможностей нашего организма, у слабослышащих детей хорошо развито зрительное и тактильное восприятие, на что и необходимо опираться во время занятий со слабослышащим ребенком, Песталоцци уделяет восприятию большое внимание, он выделяет триаду педагогических требований: учить наблюдать, т.е. активно созерцать изучаемый объект, говорить и мыслить. В таком случае, полагал Песталоцци, каждый раз необходимо обращать внимание на три основных момента: сколько разнообразных предметов находится у ребенка, как они выглядят – каковы их форма и контуры, как они называются. Для формирования необходимых умений предлагалась так называемая азбука наблюдений, нередко именуемая азбукой зрительного восприятия Песталоцци. Она включала последовательные ряды упражнений, которые должны были помочь выработать умения устанавливать и словесно определять характерные признаки предметов, группировать их по родственному содержанию.

Главным и лучшим воспитателем Песталоцци считал мать. Придавая огромное значение первоначальному семейному воспитанию, и заботясь о его правильном направлении, он принял активное участие в составлении специального пособия «Книга матерей, или Руководство для матерей, как им научить детей наблюдать и говорить. Мать должна давать ребенку первую нравственную пищу, как она ему дает первую пищу для его физического развития, – писал Песталоцци. Любовь ребенка сначала к матери, затем к отцу, братьям и сестрам, затем к учителю и товарищам, к своему народу и наконец ко всему человечеству. Песталоцци утверждал, «что час рождения ребенка и есть первый час его обучения», особенно эта мысль актуальна для глухих и слабослышащих детей, образовательная траектория для таких детей строится в семье, насколько рано родители обратят внимание на снижение слуха у ребенка и на то, какие меры реабилитации они будут применять зависит будет ребенок слышать и говорить, либо нет.

Взгляды и идеи развивающего обучения И.Г. Песталоцци, несомненно сыграли огромную роль в педагогике. В практике инклюзивного образования в современном мире мы видим отражение идей И.Г. Песталоцци, направленных на развитие прежде всего нравственных качеств ребенка: доброты, человечности, честности, порядочности, равноправия, тех качеств, без которых «истинная инклюзия» существовать не будет.

««Человек по своей природе стремится к добру», – говорит Песталоцци, – и ребенок тоже чувствует к нему расположение. Но он стремится к добру не для тебя, учитель, и не для тебя, воспитатель, а именно для самого себя. Добро, к которому ты должен направлять ребенка, не должно быть следствием твоей прихоти или страсти, а должно вполне исходить из природы вещей и казаться таковым в глазах дитяти. Ребенок должен сознавать, что твоя воля определяется необходимостью, вытекает из положения вещей»- И.Г. Песталоцци. [4, с.2]

## Литература

1. Абрамов В.Я. Песталоцци: его жизнь и педагогическая деятельность// Типолитография и фототипия В.И. Штейна, 1893.
2. Малофеев Н.Н. Инновационные тенденции специального образования в Российской Федерации// Специальное образование: традиции и инновации: материалы 2-й между-



народной научно-практической конференции (Минск, 8 апреля, 2010 г.). Минск, 2010.

3. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. В двух томах//Педагогика. 1981.с 11.

4. Песталоцци И.Г. Книга для матерей. Избранное. [Электронный ресурс]  
[http://bookz.ru/authors/iogann-genrih-pestalocci/kniga-dl\\_571/1-kniga-dl\\_571.html](http://bookz.ru/authors/iogann-genrih-pestalocci/kniga-dl_571/1-kniga-dl_571.html)

### **The implementation of ideas of developmental education, I.G. Pestalozzi in inclusive practice with hearing impaired preschoolers**

**Abstract:** the article deals with the idea of developing training I. G Pestalozzi, in relation to inclusive education of children with hearing impairments. The views of I. G. Pestalozzi's about equal right to education and education of children from disadvantaged families, *trudnoreshaemyh*, with intellectual disabilities, hearing, vision was reflected in the practice of inclusive education.

**Keywords:** inclusive education, the idea of developing training I. G Pestalozzi, principles of inclusive education, teaching of hearing-impaired children

### **УЧАСТИЕ В КОНКУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА «АБИЛИМПИКС» КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ**

**Ю.Ю. Фуфаева, Л.В. Миронова**

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»,  
[fufaeva03@mail.ru](mailto:fufaeva03@mail.ru)

Отношение к инвалидам во всем мире выходит на новый уровень. В социальных сетях постоянно появляются посты в поддержку людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Мегалополисы особое внимание уделяют созданию доступной среды. Причем начиная с детских садов и школ. Чтобы «особенные» дети чувствовали себя комфортно в обществе, а их здоровые сверстники с малых лет учились толерантности. Конечно, Россия пока что стремится, в этом плане, к передовым государствам. Но за последнее десятилетие мы сделали большой скачок вперед в развитии инфраструктуры для людей с ОВЗ. Интенсивно реализуется программа «Доступная среда» на социально важных объектах, таких как образовательные учреждения: школы, вузы и др. Не для кого нет секрета, что человек с ОВЗ – такой же гражданин нашей страны, как и многие другие, со своими потребностями и желаниями, поэтому закономерным является и их желание овладеть определенными знаниями и профессиональными навыками.

Возникает вопрос: «Кто возьмет на работу человека с ОВЗ? Как привлечь внимание работодателя к имеющимся профессиональным навыкам?»

Сегодня многие предприятия готовы предложить людям с ОВЗ работу. Люди с инвалидностью способны на многое. Часто на большее, чем мы. И наглядным примером могут послужить достижения лиц с ОВЗ, принявших участие в движении «Абилимпикс».

Движение «Абилимпикс» получило своё начало в Японии в начале 70-х годов двадцатого века. Основной миссией движения является профориентация, мотивация, социализация, доступность качественного трудоустройства и трудоустройство людей с инвалидностью. Сейчас в международных соревнованиях по олимпийской системе принимает участие уже более 40 стран.

Россия присоединилась к «Абилимпикс» в 2014 году. Автономная Некоммерческая Организация Абилимпикс - член международной федерации - учреждено и поддерживается всероссийскими общественными организациями инвалидов. В управляющий совет входят руководители крупнейших общественных организаций: ВОГ, ВОС и ВОИ.

По итогам проведения Первого Национального чемпионата «Абилимпикс-Россия»,

который состоялся в декабре 2015 года в Московской области, была сформирована первая национальная сборная, дебютировавшая на 9-ом международном чемпионате «Абилимпикс» в Бордо (Франция) в марте 2016 года. Российские участники показали своё мастерство по 14 профессиям, заняли 3 призовых места. В компетенциях: сварка, парикмахерское искусство и дизайн компьютерных персонажей.

Мероприятия по проведению конкурсов «Абилимпикс» вошли в государственную программу «Доступная среда» на 2016-2020 г. и проводится при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, департамента труда и социальной защиты населения города Москвы и департамент образования города Москвы, сформирован оргкомитет Второго национального чемпионата «Абилимпикс» [1].

Перед государством стоит задача успешной социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц-инвалидов. Успешная социализация такой категории граждан страны немыслима без их профессиональной реабилитации. Одной из главных, стержневых проблем, решение которой создает необходимые стартовые условия для выживания и дальнейшей достойной жизни молодого трудоспособного инвалида является: обеспечение профессиональной деятельностью, адекватной его потребностям и возможностям, способствующей его социальной, физической и нравственной реабилитации, восстановлению его социальных связей, повышению качества жизни.

Конкурсы профессионального мастерства, как форма внеурочной деятельности, помогают успешно решать задачи повышения качества подготовки специалистов, позволяют создать благоприятную среду для развития интеллекта, совершенствования профессиональных умений и навыков, развития профессионального и креативного мышления обучающихся, способствуют формированию опыта творческой деятельности в профессиональной сфере.

Национальный чемпионат «Абилимпикс» призван реализовать широкий спектр целей и задач по содействию в профориентации и социализации людей с инвалидностью.

Цель: содействие развитию профессиональной инклюзии обучающихся, выпускников и молодых специалистов с инвалидностью на рынке труда.

Задачи:

- создание системы профессиональной ориентации и мотивации людей с инвалидностью к профессиональному образованию через конкурсы профессионального мастерства,
- развитие профессионального мастерства студентов с инвалидностью;
- содействие трудоустройству выпускников и молодых специалистов с инвалидностью;
- стимулирование выпускников и молодых специалистов с инвалидностью к дальнейшему профессиональному и личностному росту;
- выявление и поддержка талантливых детей и молодежи из числа людей с инвалидностью;
- подготовка волонтеров для работы с людьми с инвалидностью;
- формирование экспертного сообщества по профессиональному образованию и трудоустройству людей с инвалидностью;
- включение работодателей в процесс инклюзивного профессионального образования и трудоустройства людей с инвалидностью.

Направления реализации движения Абилимпикс в России:

1. Актуальное практикоориентированное методическое обеспечение движения Абилимпикс.

Основывается на изучении передового отечественного и зарубежного опыта профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

2. Система сетевого взаимодействия образовательных организаций профессионального и высшего образования, работодателей и международных организаций. Система позволит определять и прогнозировать актуальные и перспективные потребности инновационной экономики России в кадрах из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц с ин-

валидностью, формировать актуальные методические рекомендации их подготовки с учетом запросов работодателей и учета международного опыта движения Абилимпикс.

### 3. Система регулярных соревнований профессионального мастерства.

На постоянной основе будет обеспечено проведение региональных и общероссийских (национальных) соревнований профессионального мастерства.

### 4. Система распространения движения Абилимпикс.

Сетевое объединение образовательных организаций профессионального и высшего образования, выездные мероприятия, информирование общественности, повышение квалификации работников системы профессионального и высшего образования, мероприятия для абитуриентов, работодателей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Формирование сети центров распространения результатов.

5. Система мотивации образовательных организаций общеобразовательного, профессионального и высшего образования к внедрению движения Абилимпикс.

Главным итогом всей работы движения Абилимпикс является повышение социальной включенности инвалидов в жизнь общества.

В государственную программу «Доступная среда», рассчитанную до 2020 года, вошли мероприятия по поддержке и развитию движения Абилимпикс в России.

Конкурс профессионального мастерства «Абилимпикс» предполагает участие лиц следующих категорий:

«Школьники» – физические лица с инвалидностью, обучающиеся по программам общего образования.

«Студенты» – физические лица с инвалидностью, обучающиеся по программам профессионального обучения, программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих, профессиям среднего профессионального образования, высшего образования.

«Молодые специалисты» – физические лица с инвалидностью, являющиеся выпускниками профессиональных образовательных организаций с момента выпуска прошло не более 5 лет

Категории «студенты» и «молодые профессионалы» предполагает участие по широкому списку компетенций: Автомеханик, Автопокраска, Кузовной ремонт, Сварочные технологии, Фрезерные работы на станках с ЧПУ, Токарные работы на станках с ЧПУ, Слесарное дело, Малярное дело, Сухое строительство и штукатурные работы, Кирпичная кладка, Облицовка плиткой, Электромонтаж, Мебельщик, Флористика, Ландшафтный дизайн, Фотография, Декоративное искусство, Ювелирное дело, Технология моды, Кондитерское дело, Поварское дело, Выпечка хлебобулочных изделий, Парикмахерское искусство, Администрирование отеля, Ресторанный сервис, Туризм, Массажист, Торговля, Социальная работа, Портной и другие.

Компетенции «школьники»: Резьба по дереву (фигурная резьба), Резьба по дереву (геометрическая резьба), Лозоплетение, Бисероплетение, Фотограф-репортер, Администрирование баз Данных, Сварочные технологии, Малярное дело, Кирпичная кладка, Облицовка плиткой, Портной, Дизайн персонажей - Анимация, Флористика, Кондитерское дело, Поварское дело, Парикмахерское искусство, Адаптивная физическая

Культура, Мультимедийная журналистика, Выпечка хлебобулочных изделий.

Проведенные в 2016 году конкурсы профессионального мастерства позволили достичь впечатляющих результатов:

- 1) состоялись соревнования по 45 профессиональным компетенциям;
- 2) количество регионов, проводивших соревнования – 50 субъектов Российской Федерации;
- 3) количество участников – 2500 человек;
- 4) количество финалистов – 350 человек;
- 5) количество волонтеров – 500 человек;
- 6) количество посетителей – 10000 человек, включая региональные отборочные этапы;

7) количество экспертов из числа представителей образовательных организаций и представителей работодателей, прошедших повышение квалификации по навыкам работы с людьми с инвалидностью – 350 человек;

8) сформировано сообщество промышленных партнеров-работодателей конкурсов профессионального мастерства, оказывающих спонсорскую и организационную поддержку по проведению конкурсов, трудоустраивающих выпускников профессиональных образовательных организаций – 45 организаций.

По итогам Национального Чемпионата участники соревнований, показавшие первый, второй и третий результат награждаются соответственно Золотыми, Серебряными и Бронзовыми медалями по каждой компетенции, кроме презентационных и демонстрационных.

Участникам, экспертам, волонтерам, партнерам, организаторам вручаются сертификаты, благодарственные письма, грамоты.

Категории участников «школьники» вручаются значок участника соревнований, сертификат участника, также для «школьников» проводятся профориентационные семинары, разъяснения по перспективным профессиям и направлениям подготовки, информирование об образовательных учреждениях, реализующих данные направления подготовки для людей с инвалидностью.

Категории участников «студенты» вручаются значок участника соревнований, сертификат участника, а также рассматривается возможность участия в программах стажировок на предприятиях промышленных партнеров-работодателей по компетенциям.

Категории участников «молодые профессионалы» вручаются значок участника соревнований, сертификат участника, рассматривается возможность повышения квалификации, организованного за счет средств спонсоров, участия в программах стажировки на предприятиях партнеров по компетенциям.

Экспертам регионального этапа вручаются сертификаты «Региональный Эксперт Абилимпикс».

Экспертам Национального чемпионата вручаются удостоверения о повышении квалификации по программе «Реализация системы профессиональной ориентации и мотивации обучающихся с инвалидностью в процессе профессионального обучения через организацию системы конкурсов профессионального мастерства», и сертификаты «Национальный Эксперт Абилимпикс».

Родителям абитуриентов и обучающихся обеспечивается информирование о возможностях получения профессионального образования детей с инвалидностью, их дальнейшего трудоустройства и самореализации.

Промышленным партнерам-работодателям по компетенциям будут предоставлены разъяснения об особенностях системы квотирования рабочих мест для инвалидов в субъектах Российской Федерации, сведения о профессиональных возможностях и способностях людей с инвалидностью.

Волонтеры конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью "Абилимпикс" получают опыт по работе с людьми с инвалидностью различных нозологических групп, и сертификат волонтера.

Победители соревнований по каждой компетенции попадают в базу данных «Профессионалы Абилимпикс», размещенной на официальном сайте Абилимпикс.

Положительный эффект развития движения Абилимпикс заключается:

- в ранней профориентации детей с инвалидностью;
- в повышении уровня профессиональных компетенций лиц с ОВЗ и лиц с инвалидностью;
- в создании экспертного сообщества и новых коммуникационных линий в рамках развития профессиональной подготовки лиц с ОВЗ и лиц с инвалидностью;
- в создании системы дистанционного обучения экспертного сообщества;
- в обмене инновационными практиками между странами-участниками международного движения Абилимпикс;

– в привлечении внимания работодателей к возможностям трудоустройства инвалидов [2].

Исходя из вышесказанного можно отметить, что участие в Абилимпиксе дает много возможностей молодому специалисту в той или иной профессии с ограниченными возможностями здоровья, самое главное это конечно же социализация, обмен опытом и приобретение нового, быть лучшим в своей специальности и таким образом показывать себя с лучшей стороны работодателю, общение, поиск новых друзей. Важную роль в привлечении к участию в данном конкурсе профессионального мастерства играет, то, что зрителями выступают по большей части дети-инвалиды и их родители, которым интересно посмотреть и в дальнейшем также самим участвовать в конкурсе профессионального мастерства Абилимпикс, с выбранной компетенцией. Немаловажную роль играет психологический аспект, участники своим примером вселяют надежду и оптимизм в будущих участников на то, что для реализации своего профессионального мастерства нет преград, нужно двигаться, идти вперед, что инвалидность - это не приговор. Для людей с приобретенной инвалидностью участие в таком конкурсе дает понять, что с их изменением жизни появляются новые возможности, открытие с другой стороны, побыв в качестве зрителя можно в дальнейшем выбрать для себе другую профессию для переквалификации.

Внедрение современных технологий и автоматизации напрямую способствуют тому, чтоб такие люди развивались, участвовали в таких мероприятиях и вносили свою лепту в общество.

Впечатляющие результаты конкурса профессионального мастерства «Абилимпикс» дают право называть участников не лицами с ограниченными возможностями, а людьми с повышенными потребностями.

### **Литература**

1. Первый Национальный чемпионат Абилимпикс Россия-2015 [Электронный ресурс] // Соревнования: [сайт]. URL: <http://abilympics.ru> (дата обращения: 05.05.2017).

2. Концепция "Развитие системы конкурсов профессионального мастерства для обучающихся и молодых специалистов с инвалидностью "Абилимпикс" [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и науки Челябинской области: [сайт]. URL: <http://www.minobr74.ru/LegalActs/Show/6013> (дата обращения: 10.05.2017).

## **Тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании: теория и практика**

**В.И. Шевлякова**

ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж»

В образовательных организациях, в том числе и в нашем колледже, неуклонно растет доля обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Инклюзивное профессиональное образование обеспечивает их вхождение во множество разнообразных социальных взаимодействий, что создает и расширяет базу для социальной адаптации. У студентов с инвалидностью и ОВЗ развиваются навыки общественного поведения, коллективизм, организаторские способности, умение налаживать контакты и сотрудничать с разными людьми. Формируются мировоззрение и гражданская позиция. Вместе с тем, в силу особенностей своего развития, именно такие студенты в первую очередь нуждаются в индивидуализации процесса профессионального образования и тьюторском сопровождении. Рассмотрим некоторые теоретические и практические аспекты тьюторского сопровождения инклюзивного образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

Что же такое индивидуализация образования? Индивидуализацию образования следу-

ет отличать от индивидуального подхода. Индивидуальный подход понимается как средство преодоления несоответствия между уровнем учебной деятельности, который заранее задается программами, и реальными возможностями обучающегося. Принцип индивидуализации образования предполагает, что за обучающимися остается право на выстраивание собственного содержания образования, собственной индивидуальной образовательной траектории [1].

Содержание инклюзивного образования по той или иной специальности в соответствии с положениями Федерального закона об образовании может быть индивидуализировано в адаптированных образовательных программах. Адаптированная образовательная программа предназначена для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, возможностей и потребностей. Она также, если это необходимо, обеспечивает коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц. При разработке адаптированных образовательных программ для студентов с инвалидностью необходимо опираться на индивидуальные программы реабилитации или абилитации, разрабатываемые федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы.

Адаптированная образовательная программа подготовки специалистов среднего звена помимо «традиционных» циклов предусматривает введение (за счет вариативной части) адаптационного учебного цикла, который состоит из так называемых адаптационных дисциплин. Перечень адаптационных дисциплин определяется исходя из особенностей и потребностей обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Эти дисциплины направлены на индивидуальную коррекцию учебных и коммуникативных умений, на обеспечение социальной и профессиональной адаптации обучающихся, на формирование общих компетенций, связанных с работой с информацией, которая осуществляется инвалидами, как правило, с использованием специальных технических и программных средств, преобразующих информацию в формат, доступный для их восприятия. В состав адаптационных могут также входить дисциплины, формирующие у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью навыки самостоятельной учебной работы, навыки эффективного поведения на рынке труда и адаптации в трудовом коллективе, а также дисциплины, направленные на организацию здорового образа жизни и поддержание здоровья у указанных лиц («Основы интеллектуального труда», «Адаптивные информационные и коммуникационные технологии», «Психология личности и профессиональное самоопределение», «Коммуникативный практикум», «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний» и др.). Адаптированная образовательная программа предполагает также создание комплекса специальных условий обучения, воспитания и развития студентов, имеющих инвалидность либо ограниченные возможности здоровья [3].

Любому студенту и, особенно с инвалидностью или ОВЗ, в современном мире с большим и разнообразным количеством образовательных предложений особенно необходим проводник. Этим проводником и посредником может быть тьютор, который поддерживает в современной культуре идеи индивидуализации и открытого образования, а также способствует становлению субъектной позиции обучающегося. Особую актуальность проблематика тьюторства начинает приобретать в связи с проектами и программами модернизации российского образования, внедрением моделей непрерывного профессионального образования, обеспечивающих каждому человеку возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

Что же такое тьюторство, тьюторское сопровождение? Кто и каким образом может его осуществлять? В настоящее время делаются лишь первые обобщения отечественной тьюторской практики. Обратимся к российской истории. Тьюторство как самостоятельное педагогическое движение в России возникло в конце 1980-х годов во время реформирования системы отечественного образования. В 1989 году руководитель Школы культурной политики П.Г. Щедровицкий провел в Москве первый конкурс тьюторов. Перед ним стояла практическая задача кадрового обеспечения одной из международных образовательных программ. Через год в «Артеке» П.Г. Щедровицкий прочитал цикл лекций о новой педагогической позиции – тьюторе. Именно с этих пор начала постепенно складываться российская практика

тьюторства (школа «Эврика-развитие» г. Томска, инновационная образовательная сеть «Эврика», региональные тьюторские практики в Брянске, Ижевске, Кемерово, Красноярске, Междуреченске, Москве, Новосибирске и других городах России). С 1996 года в Томске стали проводиться всероссийские тьюторские конференции, с 2008 года их дополнили конференции, которые проводятся в Москве под эгидой Московского педагогического государственного университета. 7 февраля 2007 года на XI тьюторской конференции в г. Томске была учреждена Межрегиональная Тьюторская Ассоциация, которая объединила тьюторские группы из 18 регионов России [1; 4].

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии обучающегося [1]. И осуществлять такое сопровождение призван специально подготовленный специалист – тьютор (такая должность имеется в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Единого тарификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, утвержденного приказом Минздравсоцразвития РФ от 14 августа 2009 г. № 593) либо педагог, обладающий тьюторской компетентностью, прошедший соответствующую подготовку и имеющий опыт активного, инициативного и ответственного поведения в образовании. Теперь, когда в российском образовании официально утверждена должность тьютора, актуальной задачей становится подготовка таких специалистов. На мой взгляд, в условиях инклюзивного образования эффективным тьютором может стать педагог-дефектолог, владеющий знанием о клинико-психолого-педагогических особенностях разных категорий лиц с ОВЗ.

Деятельность тьютора может реализовываться как в рамках индивидуального подхода (что чаще всего и происходит в среднем профессиональном образовании), так и в рамках реализации принципа индивидуализации образования. По мнению Ковалева Т.М., деятельность тьютора в логике индивидуального подхода выстраивается как средство компенсации «помех» в обучении, связанных с индивидуальными особенностями обучающегося. Реализуя же принцип индивидуализации, педагог-тьютор сопровождает процесс проектирования и реализации обучающимся индивидуальной образовательной программы, предоставляет обучающемуся возможность самоопределения в образовательном процессе [1; 4].

Тьюторство опирается также на принцип открытости образования, в соответствии с которым не только образовательная организация, но и каждый элемент социокультурной среды несет в себе определенный образовательный потенциал. Формирование у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью культуры выбора и соорганизации многообразных образовательных предложений в собственную образовательную программу и является основной задачей тьютора. Он помогает обучающимся также в анализе, оформлении и презентации образовательных достижений, организует их самостоятельную работу, проводит так называемые тьюториалы, где осуществляется совместный анализ образовательных успехов и трудностей. Тьютор проводит мониторинг образовательной деятельности тьюторанта и помогает ему проанализировать и оценить эффективность обучения, взаимодействует и организует обратную связь с другими субъектами образовательного процесса [1].

Ковалева Т.М. и др. выделяют три основных направления работы тьютора: социальное, культурно-предметное и антропологическое. Социальное направление тьюторского сопровождения предполагает работу с множеством образовательных предложений, связанных с инфраструктурой образовательной организации. Задача тьютора состоит в том, чтобы вместе со своим тьюторантом увидеть и проанализировать всю инфраструктурную карту образовательных возможностей (спецкурсы, тренинги, клубы, открытые семинары, конференции и т.п.) с точки зрения их потенциала для реализации конкретной индивидуальной образовательной программы каждого обучающегося [4]. В рамках инклюзивного образования следует оказывать помощь студентам с инвалидностью и ОВЗ в формировании запроса на включение в адаптированные образовательные программы адаптационных дисциплин либо в их выборе

из уже имеющегося предложения.

Культурно-предметное направление тьюторского сопровождения указывает на направленность работы тьютора с «предметным материалом», выбранным его тьюторантом. Тьютор осуществляет мониторинг продвижения обучающегося в освоении интересующего его предмета или профессионального модуля и с помощью специалистов в данной предметной области помогает тьюторанту в случае затруднений, организуя дополнительные занятия, индивидуальные и групповые консультации, рекомендуя литературу, дистанционные курсы, вебинары и др.

Реализуя собственную индивидуальную образовательную программу, студент с инвалидностью должен четко понимать, какие требования реализация этой программы предъявляет именно к нему, на какие свои качества он может опереться, а какие ему еще необходимо формировать. Тьютор в этом случае лишь помогает увидеть и обсудить антропологические требования каждой индивидуальной образовательной программы. Конечный же выбор всегда остается за самим студентом: развивать нужные качества или корректировать образовательную программу, адаптировать ее к уже сформированным ранее качествам [2; 4].

Приведем пример создания в колледже условий для формирования и развития у студентов с инвалидностью необходимых для успешной социальной адаптации и учебной деятельности психических свойств и качеств личности. У нас имеется успешный опыт проведения коррекционно-развивающих занятий со студентами с нарушениями опорно-двигательного аппарата с использованием оборудования сенсорной комнаты. Данные занятия направлены на развитие навыков саморегуляции и самоконтроля поведения, психокоррекцию двигательного и познавательного развития личности. Индивидуальные и групповые занятия реализуются в три этапа. Первый этап – успокаивающий и мотивационный, на нем используется вербально-музыкальная психокоррекция. Студентам предлагаются вербальные, зрительно-музыкальные стимулы, направленные на снятие напряжения и создание позитивных установок на последующие занятия. Интерес к упражнениям у подростков и юношей с ОВЗ поддерживается также стимулированием потребности быть самостоятельными, волевыми, здоровыми. Нами подобраны аудиозаписи, оказывающие положительное эмоциональное воздействие на слушателя и дающие успокаивающий эффект. Это произведения П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, И.С. Баха, Л. Бетховена, запись звуков природы. Второй этап – обучающий. Его цель – обучение студентов релаксирующим упражнениям. На этом этапе используются упражнения на вызывание ощущения расслабленности и тепла в различных группах мышц, на регуляцию дыхания, а также упражнения на релаксацию в рамках метода сенсорной репродукции. Третий этап – восстанавливающий. На фоне релаксации студенты обучаются специальным арт-терапевтическим упражнениям, направленным на коррекцию самочувствия и настроения, при этом используются также возможности песочной терапии (в сенсорной комнате имеются обычный и кинетический песок, световой стол для рисования песком). Для стимуляции двигательного развития и его коррекции у студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, улучшения их психоэмоционального состояния и качества функционирования познавательных процессов предусмотрены также специальные психофизиологические коррекционные упражнения, разработанные в рамках образовательной кинезиологии. Кинезиология – это наука о развитии головного мозга через движение. Действие предлагаемых упражнений основано на нейрофизиологических закономерностях и на связи мышечного движения с психикой (Пол Деннисон и Гейл Деннисон). Использовать данные упражнения в своей психологической практике мне позволило специальное обучение в Санкт-Петербургском институте практической психологии «Иматон».

Таким образом, работа тьютора в каждом из указанных выше направлений позволяет обучающемуся с инвалидностью или ОВЗ увидеть свое образовательное пространство как открытое и начать эффективно использовать весь потенциал открытого образования для построения своей собственной индивидуальной образовательной программы, обязательно учитывая при этом как свои возможности, так и ограничения здоровья.

Формами тьюторского сопровождения являются индивидуальные и групповые тью-



торские консультации (беседы), тьюториалы (учебные тьюторские семинары), тренинги, образовательные события («праздники», «экспедиции», «инициации», «карнавалы», «аукционы», «конкурсы») и др. В рамках реализации данных форм тьюторского сопровождения следует использовать методы активного обучения: деловые, ролевые и имитационные игры, анализ конкретных ситуаций, групповые дискуссии, «мозговой штурм» и т.д. [1; 4]. Выбор форм и методов тьюторской деятельности зависит как от возрастных и личностных особенностей обучающихся с инвалидностью или ОВЗ, так и от личностных и профессиональных предпочтений самого тьютора.

В заключение хочется поделиться опытом тьюторского сопровождения процесса подготовки студента с инвалидностью к региональному этапу чемпионата Абилимпикс по компетенции «Социальная работа». В сентябре 2016 года на кафедре психолого-педагогических и социально-правовых дисциплин нашего колледжа была создана рабочая группа из педагогов, назначен тьютор, сформирован план работы. При выборе форм, методов и приемов работы педагогами учитывались особенности психофизического развития, индивидуальные возможности и состояние здоровья студента с инвалидностью: высокая истощаемость нервной системы, и, соответственно, сниженная работоспособность, частые простудные заболевания и головные боли, сниженный темп психической деятельности и др. Задачей тьютора было психолого-педагогическое сопровождение планирования и реализации процесса самоподготовки конкурсанта. В ходе тьюторского сопровождения формировались умение рационально использовать время и физические силы с учетом ограничений здоровья, умение применять приемы тайм-менеджмента в организации учебной работы. Должное внимание уделялось также развитию навыков уверенного поведения и снятия психоэмоционального напряжения. Подготовка к региональному этапу конкурса «Абилимпикс» по компетенции «Социальная работа», к сожалению, по объективным причинам не завершилась соревнованием. 27 октября 2016 года Департаментом образования, науки и молодежной политики Воронежской области был проведен круглый стол на тему: «Перспективы развития движения «Абилимпикс» в Воронежской области». Во время работы круглого стола педагогами нашего колледжа были внесены предложения по совершенствованию движения Абилимпикс в регионе. Кроме того, участие в подготовке к конкурсу, без сомнения, стало ценным опытом инклюзивной и тьюторской практики для педагогов колледжа.

Таким образом, современный этап модернизации российского образования, обусловленный изменениями, происходящими в обществе, требует принципиально новых подходов к организации образовательного процесса, в том числе для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Возрастающий в педагогическом сообществе интерес к идеям индивидуализации и открытости образования позволяет утверждать, что тьюторство становится одним из значительных ресурсов этой модернизации.

Тьюторство – это сопровождение процесса индивидуализации в ситуации открытого образования. Современные тьюторские технологии направлены именно на реализацию идеи индивидуализации, ведь обучение не может быть эффективным без учета индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей обучающихся, особенно имеющих инвалидность или ОВЗ. Тьюторской компетентностью в настоящее время должен обладать и специально подготовленный специалист – тьютор, и педагог, осуществляющий тьюторское сопровождение процесса инклюзивного образования студентов с инвалидностью и ОВЗ.

## Литература

1. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
2. Котова С.А. Психофизиологические механизмы обеспечения эффективности обучения студентов. – СПб. : ВВМ, 2011. – 321 с.
3. Методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования. Утв. Минобрнауки России

20.04.2015 г. № 06-830 вн.

4. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева [и др.]. М. – Тверь : «СФК-офис», 2012. – 246 с.

## **СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

**Т.А. Юмашева**

Балашовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», [mail@bfsgu.ru](mailto:mail@bfsgu.ru)

Социокультурный прогресс, сопровождающийся процессом гуманизации отношений между личностью и обществом, направлен на сохранение духовной наследственности человеческих взаимоотношений, что в свою очередь требует особого внимания к представителям наименее социально защищенных слоев населения, среди которых дети с ограниченными возможностями являются наиболее многочисленной группой.

Согласно статистике ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения), в 2015 году в мире проживало более 1 миллиарда инвалидов (людей с ограниченными возможностями). Это составляет 15% от всего населения. Примерно 110-190 миллионов людей старше 15 лет имеют значительно ограниченные возможности в деятельности. В России, по данным Первого российского портала для инвалидов, проживает более 10 миллионов человек с ограниченными возможностями, что составляет 7% от общей численности населения. В целом во всем мире имеется тенденция к увеличению количества инвалидов.

(<http://www.tiensmed.ru/news/invalidnosti-ab1.html>)

Принципиально новый взгляд на проблему детей-инвалидов связан, во-первых, с переходом общества к постиндустриальной стадии развития, а во-вторых, с поворотом в общественном сознании от «культуры полезности» к «культуре достоинства». Человек с ограниченными возможностями рассматривается не только как объект социально-педагогической помощи и заботы, но и как активный субъект окружающего социума, создающего условия для максимально возможной его самореализации и интеграции в общество. В связи с этим продолжается поиск оптимальных путей для воспитания гуманного отношения общества к детям с ограниченными возможностями, что является первостепенным в числе социально-значимых задач государства.

Как показывает анализ социальной практики, в настоящее время к лицам с ограниченными возможностями общество относится неоднозначно. С одной стороны речь идет о необходимости создания условий доступной среды, с другой стороны общество не готово принимать лиц с особыми нуждами и потребностями как полноценных членов общества, что свидетельствует о низком уровне толерантности.

Для адекватной самореализации и оптимальной жизнедеятельности лицу с ограниченными возможностями нужна двухсторонняя взаимосвязь с обществом, которая обеспечит прохождение процессов адаптации и социализации, интеграции. В этих условиях особое значение имеет государство, социальные организации, но и неизменно возрастает роль семьи ребенка-инвалида, которая является значимым фактором воспитания толерантного отношения общества к детям с ограниченными возможностями.

Организация нормальной жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями невозможна без помощи и поддержки семьи. Роль матери ключевая в процессе интеграции и адаптации ребенка с ограниченными возможностями в общество. Однако необходимо учитывать, что роль семьи может быть как положительная, так и отрицательная. В связи с этим с родителями должна проводиться подготовительная работа, направленная на просвещение родителей в вопросах реабилитации ребенка с ограниченными возможностями. Вот почему в

учреждениях, где проводится лечение и другие реабилитационные мероприятия, организована работа с членами семей детей с ограниченными возможностями. Родители должны быть подготовлены к осуществлению реабилитации детей в домашних условиях. Роль специалиста по социальной работе в этих случаях чрезвычайно велика, так как именно от него ждут совета, помощи. Уверенность родителей в успехе реабилитации оказывает влияние на образ жизни ребенка с ограниченными возможностями, формирует ее уклад, психологический климат, социально-экономическую активность родителей и т.д., что в свою очередь способствует адаптации, успешности обучения и всему процессу интеграции ребенка с ограниченными возможностями в общество.

Специалист по социальной работе с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, оказывает необходимую помощь и поддержку. Особенно это важно для неполных материнских семей, вследствие ухода отца из семьи. Социальное положение семей характеризуется как тяжелое из-за низкого экономического уровня, которые еще и усугубляются тем, что мать не может работать, так как занимается уходом за ребенком.

В контексте изучаемой проблемы специалист по социальной работе решает множество различных задач. Необходимо располагать достоверной информацией, содержащей сведения о таких семьях, это место и условия проживания, материальное положение, характер взаимоотношений в семье, морально-психологический статус, потребности и нужды.

Действующее законодательство гарантирует обеспечение государственными пенсиями и пособиями, определенными льготами. Задача специалиста по социальной работе заключается в том, чтобы информировать родителей об их правах и способствовать реализации этих прав. Данная информация должна содержать сведения о различных социальных программах помощи и поддержки, указах президента, постановлениях правительства, решениях органов местного самоуправления и т.д., а также информирование семей об учреждениях, должностных лицах, которые отвечают за реализацию прав таких семей.

К задачам специалиста по социальной работе можно отнести работу как с самим ребенком с ограниченными возможностями, так и с его семейным окружением. В работе с самим ребенком ключевым моментом является решение таких проблем как оказание содействия в получении квалифицированной медицинской помощи, в получении образования, обеспечение при необходимости техническими средствами реабилитации, организация досуга, по возможности трудовой занятостью.

Другой круг задач, встающих перед специалистом по социальной работе – это решение проблем семьи, имеющей в своем составе ребенка с ограниченными возможностями, его ближайшего окружения. Это решение вопросов педагогического просвещения родителей, информирование их об особенностях жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями, о формах и методах воспитания и обучения детей. Специалист по социальной работе не всегда обладает достаточной квалификацией, чтобы осуществлять данную деятельность, но он может выступать координатором, при объединении специалистов различного профиля — социальных педагогов, психологов, психиатров, наркологов, логопедов, дефектологов.

Особая роль принадлежит специалистам социальной работы в объединении родителей в ассоциации, клубов, общественных организаций для организации деятельности по взаимной выручке и поддержке.

Особенно важно разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы помощи семье ребенка с ограниченными возможностями. Данные программы должны содержать сведения о социальном диагнозе, прогнозе, основных направлениях деятельности, формах и мероприятиях, сроках их реализации и указанием специалистов ответственных за реализацию данных направлений работы.

Важным направлением деятельности специалиста по социальной работе является участие в решении дальнейшей судьбы ребенка. В подростковом возрасте необходимо содействие в решении вопросов овладения профессиональными навыками и определения путей будущего трудоустройства. Специалист по социальной работе выступать в роли менеджера, при обсуждении вопросов трудоустройства детей с ограниченными возможностями с муни-

ципальными властями, с учреждениями социальной защиты в вопросах социальной интеграции подростков с ограниченными возможностями.

Таким образом, роль специалиста по социальной работе в помощи семье, имеющего ребенка с ограниченными возможностями, многогранна. Он является одним из главных источников информации по социальным, правовым и другим вопросам, которые касаются и ребенка с ограниченными возможностями, и его семьи, информирует об адресах различных служб и учреждений; выступает как консультант, который выслушивает просьбы, даёт советы в рамках своей компетенции; выполняет связующую роль между семьей и различными службами и учреждениями как на местном, так и федеральном уровне.

Специалист по социальной работе, представляя интересы ребенка с ограниченными возможностями и его семьи, выступает как адвокат, владеющий информацией нормативно-правового характера; разрабатывает программу совместных действий с семьей, опираясь на пожелания членов семьи и руководствуясь нормативно-правовыми документами.

Специалист по социальной работе использует весь спектр технологий социальной работы, это социальная диагностика, социальное прогнозирование, коррекция, социальная терапия и профилактика, реабилитация, интервенция и др. Стремится к налаживанию межведомственного взаимодействия, для объединения специалистов различной квалификации для оказания помощи и поддержки семье ребенка с ограниченными возможностями.

Специалист по социальной работе оказывает первичную психотерапевтическую помощь семье с ребенком с ограниченными возможностями в пределах своей компетенции и определяет необходимость вмешательства квалифицированного психотерапевта.

По существу, спектр деятельности специалиста по социальной работе в области помощи семье ребенка с ограниченными возможностями гораздо шире, он соответствует профессиональным требованиям к специалисту по социальной работе и вместе с тем имеет специфические особенности.

Оказание социально-психологической помощи в определении оптимальных условий воспитания ребенка ограниченными возможностями в семье способствует, в конечном итоге, формированию необходимых предпосылок для их социальной интеграции.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**И.Д. Яковлев**

ГБПОУ ВО Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан РФ. В стране гарантируются общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования, если образование данного уровня гражданин получает впервые.

Проблема получения образования и занятости для молодых людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности всегда стояла достаточно остро, а в настоящее время она становится еще более актуальной в связи с тем, что в современном обществе образование и профессиональная подготовка считаются наиболее важными факторами жизненного успеха и социального благополучия. Возможность учиться и трудиться создает условия не только для самовыражения и самореализации инвалидов, но и способствует решению одновременно нескольких жизненно важных задач: социальной и профессиональной реабилитации, социально-бытовой адаптации, повышению уровня жизни. В целях реализации права на образование граждан с ограниченными возможностями здоровья государство создает условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на ос-

нове специальных педагогических подходов. Специальные (коррекционные) образовательные учреждения создаются для глухих, слабослышащих и позднооглохших, слепых, слабовидящих и поздноослепших детей, детей с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, для умственно отсталых и других детей с ограниченными возможностями здоровья. Образовательный процесс в коррекционном учреждении осуществляется специалистами в области коррекционной педагогики, а также учителями, воспитателями, прошедшими соответствующую переподготовку по профилю деятельности коррекционного учреждения. Психологическое обеспечение образовательного процесса в коррекционном учреждении осуществляет психолог, входящий в штат учреждения. Медицинские работники оказывают помощь педагогам в организации индивидуального и дифференцированного подхода к воспитанникам с учетом здоровья и особенностей их развития, дают им рекомендации по медико-педагогической коррекции, подбору профиля трудового обучения, профессиональной ориентации, трудоустройству воспитанников, а также родителям (законным представителям) о необходимости соблюдения охранительного режима в домашних условиях в целях профилактики заболеваний. В коррекционных учреждениях всех видов проводятся медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, климатолечение и закаливание, лечебная физкультура, массаж и психотерапия.

Необходимо отметить, что получение образования лицами с ограниченными возможностями может осуществляться как в учебных заведениях общего типа, так и в специально созданных учреждениях. Тем не менее, существует много нерешенных вопросов в сфере обеспечения образования инвалидов. Проблемой является то, что учебные заведения не приспособлены к обучению данной категории граждан. Следовательно, образование инвалидов осуществляется преимущественно в сегрегированной форме: в специализированных учреждениях, классах, на дому. Специальные учебные заведения не обеспечивают подготовки инвалидов на уровне, гарантирующем их конкурентоспособность. Уровень образования инвалидов гораздо ниже, чем у других граждан. Очевидна и узость профилей профессиональной подготовки инвалидов. Поэтому наибольшее внимание должно уделяться организации учебного процесса, созданию условий для обучения инвалидов, а также содействию, прежде всего на основе психологической помощи, в адаптации инвалидов в учебных заведениях.

Основными направлениями политики государства в данной сфере в отношении инвалидов являются создание условий для повышения их конкурентоспособности, реализация права на образование, облегчение условий труда в соответствии с индивидуальными программами реабилитации.

Инклюзивное образование включает в себя широкий круг людей, которых по разным причинам есть проблемы быть включенными в общее образование, то есть у них имеются так называемые особые образовательные потребности, удовлетворяя которые только и можно обеспечить им доступ к общему образованию. Более всего особых образовательных потребностей у детей с ограниченными возможностями в развитии (ОВР) и детей-инвалидов, именно они являются главной фокусной группой, когда речь идет об инклюзивном образовании. Их особые образовательные потребности задаются видом нарушения психофизического развития (нарушением слуха, зрения, интеллекта, речи, мобильности, эмоциональной сферы), с учетом которого нужно строить обучение и воспитание, максимально преодолевая недостатки развития и облегчая детям процесс овладения академическими знаниями и социальными навыками. Можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВР, вот некоторые из них: введение в содержание обучения ребенка специальных разделов, не присутствующих в программах образования типично развивающихся сверстников; использование специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих реализацию "обходных путей" обучения; индивидуализация обучения в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка; • обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды; специальное психолого-педагогическое сопровождение и др.

Специалисты рассматривают инклюзивное образование только в качестве компонента инклюзивной политики государства в целом. Проектирование инклюзивной образовательной среды включает как материально-техническое оснащение, так и разработку специальных программ для педагогов и учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с детьми с ОВЗ. Основной задачей инклюзивного образования является установление здоровых межличностных отношений в обществе. Инклюзия должна дать детям с ограниченными возможностями шанс максимально интегрироваться в общество. Дети с ограниченными возможностями, в основном общаясь в кругу семьи, не совсем готовы к взрослой жизни. И общеобразовательная организация - это единственная возможность для детей обучаться в режиме инклюзии, общаться с другими детьми. Инклюзия заключается в том, чтобы дети с ограниченными возможностями обучались вместе с обычными детьми по государственной программе, получая такие же знания, как и другие дети. Единственное, в образовательных учреждениях должны быть созданы дополнительные условия, учитывающие состояние здоровья этих детей.

В то же время систему специального образования нельзя подменять инклюзивным образованием. Эти две системы должны развиваться одновременно во взаимодействии друг с другом, так как есть дети, которые нуждаются в серьезном психолого-педагогическом - дефектологическом сопровождении и которым будет не очень комфортно в обычной школьной среде. Такое сопровождение и человеческое, и техническое создано только в специальных организациях образования. И для обычной школы или колледжа создавать такие условия для такого одного ребенка на практике нереально.

Для нашей страны инклюзивное образование во многом новая педагогическая практика, и разные общественные и государственные органы пытаются разобраться в различных аспектах этой непривычной для педагогики формы работы. Как и всё новое, инклюзивное образование встречает очень разное отношение и является дискуссионной актуальной темой. С учетом отечественного и зарубежного практического опыта внедрения инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы или суза в каждом образовательном учреждении предполагает свой вариант решения данного вопроса с учетом своих возможностей.

ГБПОУ ВО ВГПГК также принимает участие в реализации программы «Доступная среда». В колледже созданы условия для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья. Есть специальный подъемник, сенсорная комната, на дверях таблички с названием кабинета на азбуке Брайля для слабовидящих. Места общественного пользования оборудованы на первом этаже. Внедрено инклюзивное обучение – студенты с ограниченными возможностями обучаются в обычных группах, а преподаватели для них адаптируют учебный материал. Ежегодно проводится день толерантности, на праздниках выступают дети из областного центра реабилитации детей и подростков «Парус надежды».

Практический опыт образовательных учреждений, в том числе ГБПОУ ВО ВГПГК показывает, что внедрение инклюзивного образования сегодня сталкивается не только с трудностями организации доступной среды (физическая доступность образовательного учреждения, специальные средства обучения и специальное оборудование). Так, сложными в решении могут оказаться, например, проблемы социально-психологического характера, включающие сложившиеся стереотипы образования, неготовность участников образовательного процесса (учителей, детей, родителей) принять новые принципы образования, недостаток комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся опыта инклюзивного образования. В этой связи в качестве одного из основных факторов построения эффективной модели инклюзивного образования по праву можно считать готовность образовательных учреждений к изменениям, которая отражается, прежде всего, в степени формирования инклюзивного мышления педагогов, специалистов и руководителей образовательных учреждений и, как следствие, в способности к проектированию инклюзивной образовательной среды для реализации совместного обучения детей с ОВЗ и здоровых детей. Внедрение инклюзии предполагает,

что в центре внимания педагога находится класс как разнородная группа учеников, которая требует дифференцированного подхода в обучении. Инклюзивная модель образования предполагает создание такой образовательной среды, которая удовлетворяла бы образовательные потребности всех обучающихся: детей с ОВЗ; детей, не имеющих проблем в развитии; детей группы риска и с трудностями адаптации. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что ключевым принципом в построении инклюзивной образовательной среды должен стать принцип соответствия. Данный принцип предполагает создание специальных условий образовательного процесса, соответствующих особым образовательным потребностям и возможностям детей с ОВЗ, адекватность педагогических воздействий индивидуальным особенностям и способностям обучающихся. Инклюзивное образование как практика совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей с нормативным развитием определяет право каждого ребенка на выбор места обучения и образовательного маршрута. В связи с этим система образования оказывается перед необходимостью решения целого комплекса задач. Инклюзивное образование будет иметь позитивные эффекты лишь в случае создания в образовательном учреждении качественно новой, инклюзивной образовательной среды как психолого-педагогической реальности, содержащей специально организованные условия (пространственно-предметные, социальные, технологические) для развития и социализации обучающегося с ОВЗ, соответствующие его индивидуальным возможностям и особым образовательным потребностям.

Качество проектирования инклюзивной образовательной среды в общеобразовательном учреждении определяет особенности адаптации и возможности развития ребенка с ОВЗ. Причем есть классификация образовательных сред, отличающихся в зависимости от возможностей адаптации ребенка. Так, стрессогенная среда вызывает стойкую дезадаптацию, поскольку требования такой среды превосходят индивидуальные возможности ребенка, и, как следствие, такая среда не имеет и коррекционного значения. Комфортная среда может направленно создаваться для адаптации ребенка в новой ситуации, а также для формирования у ребенка арсенала средств взаимодействия с миром, для отработки определенных операций, навыков. В среде данного типа принцип соответствия приобретает ключевое значение: условия и требования комфортной среды полностью соответствуют индивидуальным особенностям и возможностям ребенка. Ребенок адаптируется в такой среде на базе существующих механизмов регуляции поведения. Развивающая среда вызывает временную дезадаптацию, способствует интеграции слабых звеньев в систему регуляции поведения. Именно такая среда направлена на развитие ребенка. В среде данного типа базовым становится принцип ориентации на потенциальные возможности ребенка: задается такой уровень требований среды, который несколько превышает актуальный уровень развития ребенка. Поэтому взаимодействие ребенка со средой реализуется в «зоне ближайшего развития», обеспечивая развивающий характер обучения.

Инклюзивная образовательная среда предполагает психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ и других участников образовательного процесса в условиях совместного обучения. Под «сопровождением» понимается проектирование образовательной среды на основе гуманистического подхода, определяющего необходимость максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка. Эффективность инклюзивной образовательной среды обеспечивается системой детерминирующих ее внешних и внутренних факторов, а также составляющих ее компонентов. В качестве сильных сторон и, одновременно, специфических характеристик инклюзивной образовательной среды выделяют: наличие безбарьерной физической и психологической среды; обеспечение доступности ресурсов для всех обучающихся; наличие реальных условий социализации, социальной адаптации и интеграции различных категорий детей; появление новых векторов профессионального развития педагогов; обеспечение подлинной индивидуализации образовательного процесса (индивидуальные образовательные маршруты для детей с ОВЗ, адаптированные образовательные программы, учебно-методическое и дидактическое обеспечение) в соответствии с особыми образовательными потребностями каждого ребенка.

Реальная практика инклюзивного образования испытывает потребность в педагоге-профессионале, способном к работе с различными категориями детей. Одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивной форме образования, его успешности является система сопровождения и поддержки детей с особыми образовательными потребностями. Профессия тьютора (помощник учителя) координатора приобретает здесь особое значение. Однако на практике не каждый учитель может выполнять функции постоянного сопровождающего для ребёнка с особыми образовательными потребностями, поскольку такая деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребёнка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки.

В образовательных учреждениях, реализующих инклюзивное образование специалистов, задействованных в сопровождении детей с особыми образовательными потребностями называют, например, педагог сопровождения, адаптор, куратор, освобожденный классный воспитатель. В настоящее время тьюторами работают в основном как специальные педагоги, учителя-дефектологи (олигофренопедагоги, сурдопедагоги, логопеды), так и педагоги без специального образования, психологи, социальные педагоги и др. Цель деятельности тьютора заключается в успешном включении ребенка с ограниченными возможностями в среду общеобразовательной школы. Для реализации этой цели необходимо решение ряда задач: создание комфортных условий для нахождения в образовательном учреждении; организация образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка; взаимодействие с педагогическим коллективом, родителями, учениками с целью создания единой психологически комфортной образовательной среды; социализация - включение ребенка в среду сверстников, формирования положительных межличностных отношений в коллективе и также важна материальная составляющая, то есть труд специалиста должен иметь достойную оплату. Помощь в усвоении соответствующих общеобразовательных программ, преодоление затруднений в обучении, адаптация программы и учебного материала, с учетом индивидуальных физических и психических особенностей ребенка; организация, при необходимости, сопровождения другими специалистами. Значительное разнообразие категорий детей с ОВЗ, включающих в себя и детей-инвалидов, определяет широкую вариативность специальных образовательных условий, распределенных по различным ресурсным сферам (материально-техническое, кадровое, информационное, программно-методическое обеспечение). В данном случае можно говорить о целостной системе специальных образовательных условий, начиная с общих условий, необходимых для всех категорий детей, до специфических и индивидуально - ориентированных, определяющих эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптации конкретного ребенка в соответствии с его образовательными возможностями.

В настоящий момент сложилась ситуация, когда большинство специалистов, работающих в образовательных учреждениях общего типа, не имеют достаточных знаний о детях с особыми образовательными потребностями. А специалисты, имеющие на данный момент профессиональную подготовку, не учитывают особенностей коррекционно-педагогической работы в условиях инклюзивного образования. Тьютор (помощник учителя) может стать связующим звеном, обеспечивающим координацию педагогов, специальных педагогов, психологов, других необходимых ребенку специалистов на каждом этапе образовательного процесса. Успешность инклюзии во многом зависит от сотрудничества команды различных специалистов.

Инклюзивный подход определяет необходимость адаптации и модификации образовательного процесса, создания новых форм и способов организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Для управления инклюзивными процессами внедряются командные формы работы, проектные формы организации деятельности, диагностика и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, администрации). Социальная защита инвалидов - система гарантированных государством экономических, правовых мер и



мер социальной поддержки, обеспечивающих инвалидам условия для преодоления, замещения ограничений жизнедеятельности и направленных на создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества. В этой связи создание инклюзивной образовательной среды требует от педагогов и специалистов образовательных учреждений высокого уровня профессиональной компетентности, готовности к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

### Литература

1. Конституция РФ. – М., ИНФРА-М, 2017 – 48 с.
2. О социальной защите инвалидов в РФ: федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ
3. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ // СЗ РФ. 1998. № 31. Ст. 3802.
4. Об образовании в РФ: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ
5. Анищева Л. И., Соловьева Н. В. Организация инклюзивной образовательной среды (в вопросах и ответах) : Учебное пособие для системы повышения квалификации педагогов // ВГППК, Москва-Воронеж – 2016.
6. Калашникова С. А. Психолого-педагогические аспекты проектирования инклюзивной образовательной среды // Образование и воспитание. – 2015. – №3. – С. 26-29.
7. Право.ру [Электронный ресурс] : справочная правовая система. – Режим доступа: <http://pravo.ru/news/view/69217/>

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<b>Вербицкий А.А.</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	3
<b>Соловьева Н. В.</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКСПЕРТИЗЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	10
<b>Анищева Л. И.</b> ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	14
<b>Комарова Э.П.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	21
<b>Мельник Ю.В.</b> ЗАРУБЕЖНАЯ ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ	24
<b>Сергеева О.В., Рушанян А.А.</b> ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ С НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ТОЧЕК ЗРЕНИЯ	33
<b>Емельянова О.Я., Шершень И.В.</b> РОЛЬ ПРОГРАММ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	38
<b>Фирсова Ю. А.</b> МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	40
<b>Хатунцева Л.И.</b> ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ	44
<b>Ярыгина С.Н.</b> КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА	48
<b>АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ</b>	
<b>Авитици М. Г.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	54
<b>Аникиева Л.С.</b> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	57
<b>Белова И.Н.</b> ВОЗМОЖНОСТИ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ	61
<b>Богданова Е.В.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СИСТЕМЕ	64

## ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Бойкова Е.К.** ОСНОВНЫЕ ИДЕИ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 67
- Брыкин Ю.В.** ВНЕДРЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДНОГО ИЗ АКТУАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 72
- Буренина Е. Е.** РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИХ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ 76
- Васина В. В.** ФАСИЛИТАЦИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 81
- Внукова В.В., Канищева Л.И.** РОЛЬ КУРСА ФИЗИКИ ДЛЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 85
- Галкина И.М.** ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ 89
- Горбунова Т. И., Суворова М. Е.** ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ В ДЕТСКОМ САДУ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА 94
- Данилова Е.А.** РЕСУРСНЫЙ КАБИНЕТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 97
- Десятниченко Н.В.** ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 102
- Десятниченко Н.В., Никитенко Е.В. , Плотникова О.В.** ТЕХНОЛОГИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) 106
- Дуброва Т.И.** ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ И ТЬЮТОРОВ, РАБОТАЮЩИХ С ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ И ИССЛЕДОВАНИЯ 112
- Елисеева Н.В.** ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 118
- Киселева И.Е., Суворова М.Е.** ТЬЮТОРСТВО В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КОЛЛЕДЖА 121

<b>Коломойцева Л.В.</b> СТАТИКО-ДИНАМИЧЕСКИЙ РЕЖИМ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ, КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ГАРМОНИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ И ФИЗИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ	<b>125</b>
<b>Комкова И.Н.</b> УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ	<b>129</b>
<b>Крыткина М.С., Аникина Ю.А.</b> СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЖИЗНЕННОГО СТАНДАРТА НАСЕЛЕНИЯ РОССИИ	<b>134</b>
<b>Луговина М. М.</b> ПРОБЛЕМЫ ПРИ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ОБРАЗОВАНИЕ С УЧЕТОМ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ	<b>139</b>
<b>Митрофанова Г.В.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ	<b>143</b>
<b>Никишина Ю.А.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ	<b>147</b>
<b>Новикова К.Н.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	<b>150</b>
<b>Овчинникова Н.А.</b> ВОПРОСЫ И ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВГПГК	<b>155</b>
<b>Плотникова О.В.</b> МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ХИМИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ	<b>156</b>
<b>Повалюхина М. Н.</b> ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	<b>163</b>
<b>Провоторова М.Н.</b> ПРОВЕДЕНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОНКУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ И МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ «АБИЛИМПИКС»	<b>166</b>
<b>Прокудина В. Г.</b> ТЬЮТОРСТВО КАК НОВАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	<b>169</b>
<b>Прокудина Е.И.</b> СОБЛЮДЕНИЯ ПРИНЦИПОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И ИНКЛЮЗИИ	<b>171</b>
<b>Скалозуб Т.А.</b> К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	<b>172</b>
<b>Старухина А.Е., Бойкова Е.К.</b> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ	<b>177</b>

<b>Степанова С.А. КАК НАУЧИТЬ РЕБЕНКА ДРУЖИТЬ И БЕСКОНФЛИКТНО ОБЩАТЬСЯ</b>	<b>181</b>
<b>Степанова С.А. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>184</b>
<b>Столярова Е.Л. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>187</b>
<b>Сторожева О.М. РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ХИМИЯ»</b>	<b>189</b>
<b>Турбина И.В., Прокудина В.Г. НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В ОБУЧЕНИИ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ</b>	<b>193</b>
<b>Фалькова Н.И., Ушаков А.В. АСПЕКТЫ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ</b>	<b>196</b>
<b>Худякова В.В. СУЩНОСТЬ КУМУЛЯТИВНОГО ЭФФЕКТА (МЕХАНИЗМЫ) ДЕЙСТВИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ</b>	<b>200</b>
<b>Черенёв Д.В. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗПР, СПОСОБСТВУЮЩЕГО ПОВЫШЕНИЮ МОТИВООБРАЗУЮЩИХ ФАКТОРОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	<b>205</b>
<b>Черенёва Е.А., Черенёв Д.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ</b>	<b>209</b>
<b>Черкасова М.Б. РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И.Г. ПЕСТАЛОЦЦИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ</b>	<b>214</b>
<b>Фуфаева Ю.Ю., Миронова Л.В. УЧАСТИЕ В КОНКУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА «АБИЛИМПИКС» КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ</b>	<b>217</b>
<b>Шевлякова В.И. Тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании: теория и практика</b>	<b>221</b>
<b>Юмашева Т.А. СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ</b>	<b>226</b>
<b>Яковлев И.Д. ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА</b>	<b>228</b>

Научное издание

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ОРГАНИЗАЦИЯХ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ:**

**МАТЕРИАЛЫ XVIII ВСЕРОССИЙСКОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**(Воронеж, 16 мая 2017 г.)**

Подписано в печать 15.05.2017. Формат 60 × 84 1/16. Цифровая печать.

Усл. печ. л. 13,8. Уч.-изд. л. 19,1. Тираж 150 экз.

Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж (ВГПГК)

394036, г. Воронеж, пр. Революции, 20

E-mail: [vgpgk@comch.ru](mailto:vgpgk@comch.ru)