

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения детей с ограниченными возможностями
здоровья

**Подготовка детей старшего дошкольного возраста с ограниченными
возможностями здоровья к школьному инклюзивному образованию**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
д.филол.н., профессор А.В. Кубасов

Исполнитель:
Мартынова Дарья
Михайловна,
обучающийся БД-41 группы
очного отделения

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Сабуров Владимир
Викторович, к.п.н., доцент
кафедры теории и методики
обучения лиц с
ограниченными
возможностями здоровья

подпись

Екатеринбург, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ...	7
1.1. Характеристика системы образования.....	7
1.2. Инклюзивное образование.....	12
1.3. Международный опыт инклюзивного образования.....	16
1.4. Школьная готовность детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.....	19
1.5. Проблемы инклюзивного образования.....	26
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ.....	33
2.1. Исследование готовности учителей к работе в системе инклюзивного образования.....	33
2.2. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в изучении подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.....	38
2.3. Констатирующий эксперимент.....	41
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ.....	49
3.1. Направление коррекционной работы по формированию школьной готовности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	49
3.2. Анализ результатов контрольного этапа экспериментального исследования.....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	72

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	78

ВВЕДЕНИЕ

После внедрения в систему образования инклюзии, встал вопрос об исследовании готовности к нововведениям всех субъектов образования: учителей, обучающихся их родителей. Эти категории представляют наибольший интерес, поскольку именно их прямое взаимодействие, называемое образовательным процессом, непосредственно влияет на качественные преобразования в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Так как целью любого образовательного процесса можно назвать развитие общекультурных, интеллектуальных, творческих и трудовых компетенций общества, то можно утверждать, что система образования заинтересована в наиболее эффективной модели построения этого процесса. В настоящий момент эффективность инклюзии не изучена полностью, поэтому сложно говорить о степени ее применимости во всех массовых образовательных учреждениях. В связи с этим возникает необходимость в изучении интеграции обучающихся с ОВЗ на всех ступенях получения образования. Самая первая ступень – дошкольное образование. Также, изучение школьной готовности у детей с особенностями в развитии позволит в дальнейшем установить, в какой период дошкольного детства лучше начинать формировать у детей необходимые для обучения в школе знания, умения и навыки. В связи с вышесказанным возрастает **актуальность** исследования подготовки к школьному инклюзивному образованию в среде дошкольного образования.

Изучению инклюзивного образования уделяется внимание в трудах Л.С. Выготского, Н.М. Назаровой, В.И. Лубовского, Е.А. Ямбурга. Значительный вклад в теорию внесли решения Всемирной конференции по образованию лиц с особыми образовательными потребностями, которая

состоялась в городе Саламанка в июне 1994 года. Исследованием инклюзии на практике занимался К.Кениг с помощью создания кэмпхиллского сообщества, целью которого является воспитание детей в соответствии с их потенциальными возможностями.

Научные разработки по теме инклюзии можно встретить в материалах Международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России». Практические материалы находятся в стадии разработки – как за рубежом, так и в России. Тем не менее, работа по подготовке детей старшего дошкольного возраста к школе осуществляется в соответствии с имеющимися на сегодняшний день материалами после их адаптации под конкретные возможности каждого ребенка. Вопросы подготовки к школе детей с ОВЗ затрагивают в своих работах Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, С. А. Козлова.

Проблема исследования – необходимость психолого-педагогической подготовки ребенка с ОВЗ к школе для обучения в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования – подготовка детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ к школьному инклюзивному образованию.

Предмет исследования – особенности подготовки детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ к школьному инклюзивному образованию.

Цель работы – изучение динамики формирования школьной готовности у детей старшего дошкольного возраста для прогнозирования успешности интеграции в школьной инклюзивной среде.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить особенности инклюзивного образования по материалам научных исследований,
2. Исследовать положение инклюзивного образования в массовых школах г. Екатеринбурга путем проведения эксперимента и выявить проблемы на основе полученных результатов,

3. Проанализировать особенности в развитии детей с ОВЗ, препятствующие формированию школьной готовности,

4. Подобрать и адаптировать методики для проведения констатирующего и контрольного этапов эксперимента; обозначить направления, содержание и форму коррекционной работы,

5. Изучить особенности подготовки детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ к школьному инклюзивному образованию.

Методы исследования, определенные в соответствии с целью и задачами:

- анализ нормативно-правовой базы;
- изучение научной литературы;
- обобщение практического опыта отечественных и зарубежных исследователей через изучение научно-практических работ,
- наблюдение за свободной деятельностью воспитанников детского сада,
- беседа с педагогами дошкольной организации,
- проведение эксперимента на основе выбранных методик,
- анализ результатов исследования,
- практическая (коррекционная) работа по подготовке детей с ОВЗ к обучению в условиях инклюзивного образования,
- прогнозирование динамики психолого-педагогического развития детей.

База исследования - Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида № 369» г. Екатеринбурга.

Структура исследования: 3 главы, заключение, список литературы, 4 приложения.

ГЛАВА 1. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

1.1 Характеристика системы образования

Образование играет большую роль во всех сферах жизни человека – оно помогает интегрироваться в обществе, сформировать собственное мировоззрение через систему знаний и умений, развить личность обучаемого и ее социально значимые качества и способствовать становлению собственного «Я». Если обратиться к более точному определению данного термина, можно найти его в большом энциклопедическом словаре: «Образование – процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру; необходимое условие сохранения и развития материальной и духовной культуры» [5]. С точки зрения практической направленности и точности постановки педагогических целей это понятие рассматривается в гл.1 ст.2 п.1 Федерального закона «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 (ред. 21.07.14) N 273-ФЗ: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [43].

На сегодняшний день в России сформирована комплексная и полноценная система образования, главной целью которой является «становление самостоятельной, свободной, культурной, нравственной личности, сознающей ответственность перед семьей, обществом и государством, уважающей права, свободы других граждан, Конституцию и законы, способной к взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными, социальными группами» [43]. Педагогический словарь толкует понятие системы образования следующим образом: «*Система образования* – это совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности» [16].

Содержание образования определяют образовательные программы, которые, согласно закону «Об образовании в РФ» представляют собой «комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов». Существует 2 вида образовательных программ: основные и дополнительные.

К основным образовательным программам относятся:

1) основные общеобразовательные программы – образовательные программы дошкольного образования, образовательные программы начального общего образования, образовательные программы основного общего образования, образовательные программы среднего общего образования;

2) основные профессиональные образовательные программы:

а) образовательные программы среднего профессионального образования – программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих, программы подготовки специалистов среднего звена;

б) образовательные программы высшего образования – программы бакалавриата, программы специалитета, программы магистратуры, программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программы ординатуры, программы ассистентуры-стажировки;

3) основные программы профессионального обучения – программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих, программы переподготовки рабочих, служащих, программы повышения квалификации рабочих, служащих.

К дополнительным образовательным программам относятся:

1) дополнительные общеобразовательные программы – дополнительные общеразвивающие программы, дополнительные предпрофессиональные программы;

2) дополнительные профессиональные программы – программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки.

Система образования в РФ включает в себя следующие компоненты:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности,

2. Организации, осуществляющие образовательную деятельность педагогических работников, обучающихся и их родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся,

3. Федеральные государственные органы и органы государственной власти Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления,

осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы,

4. Организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования,

5. Объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Понятию федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) посвящена гл.2 ст.11 закона «Об образовании в РФ». Сам термин трактуется в гл.1 ст.2 п.6 следующим образом: «федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования». Полномочия ФГОС подтверждает гл.2 ст.43 п.5 Конституции РФ. [19, 43]

Закон «Об образовании в РФ» предлагает определение организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в гл.1 ст. 2 п. 20: «это образовательные организации, а также организации, осуществляющие обучение». Далее говорится, что к данной категории относятся и индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность. В гл.3 ст.31 закона также уточняется понятие организаций, осуществляющих образовательную деятельность: «К организациям, осуществляющим обучение, относятся осуществляющие образовательную деятельность научные организации, организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организации, осуществляющие лечение, оздоровление и (или) отдых, организации, осуществляющие социальное обслуживание, и иные юридические лица» [43].

В РФ установлены следующие уровни образования:

1. Общее образование
 - 1) дошкольное образование,
 - 2) начальное общее образование,
 - 3) основное общее образование (обязательное, согласно гл.2 ст. 43 п.4 Конституции РФ),
 - 4) среднее общее образование.
2. Профессиональное образование
 - 1) среднее профессиональное образование,
 - 2) высшее образование (бакалавриат),
 - 3) высшее образование (специалитет, магистратура),
 - 4) высшее образование (подготовка кадров высшей квалификации).
3. Дополнительное образование
 - 1) дополнительное образование детей и взрослых,
 - 2) дополнительное профессиональное образование.
4. Профессиональное обучение

Согласно гл.2 ст.43 п.1 Конституции Российской Федерации, каждый человек имеет право на образование. Также, государство гарантирует бесплатное дошкольное, основное общее и среднее профессиональное образование, причем общее образование является обязательным. В законе «Об образовании в РФ», также, сказано, что «право на образование человека гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств» [43].

1.2 Инклюзивное образование

В настоящее время инновацией в системе образования стало введение инклюзии. В английском и французском языках термин «inclusive (inclusif)» обозначает «включающий в себя». При обращении к словарю можно узнать, что инклюзивное (включенное) образование – это процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. Данная система включает организацию совместных учебных занятий, досуга и различных видов дополнительного образования у детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таковых.

Закон «Об образовании в РФ» (гл.1 ст.2 п. 27) уточняет значение термина: «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [43].

Если попытаться сформулировать цель инклюзивного образования, то можно заключить следующее: вовлечение инвалидов в социум путем формирования условий доступности образования. Ключевое значение инклюзивного образования – в формировании инклюзивного общества, где каждый человек со своими индивидуальными способностями сможет жить и трудиться на благо социума.

Одним из первых идею об интеграции в обучении высказал Л. С. Выготский. Он утверждал, что специальная (коррекционная) школа фиксирует внимание детей с ОВЗ на их недостатках и не способствует адаптации к жизни в обществе [11]. Также, одной из значимых вех в развитии инклюзивного образования можно назвать создание врачом-психиатром К.Кенигом кэмпхиллского сообщества, которые ставили целью воспитание детей в соответствии с их потенциальными возможностями. Кэмпхилл — это общины для людей (детей, подростков, молодых и пожилых), имеющих различные нарушения в развитии и трудности в социализации. Члены

общины живут вместе с сотрудниками и их семьями. основополагающим принципом жизни в общине является взаимопомощь, поэтому:

- организуются школы для детей, имеющих трудности в обучении,
- создаются специальные учебные заведения для молодых людей, где они могут получить рабочую профессию в соответствии со своими возможностями,
- на основе взаимопомощи организуются поселения для взрослых, имеющих различные психические и физические нарушения,
- основываются специальные деревни для хозяйственного труда взрослых и поселения для пожилых и нетрудоспособных, нуждающихся в уходе.

Нельзя не сказать о таком опыте воплощения инклюзивного образования как мангеймская система, названная так в честь города Мангейм, где впервые была применена. Идея заключается в том, что занятия проводились на базе классно-урочной системы, но сами классы наполнялись исходя из индивидуальных способностей и возможностей детей. Основатель системы Й. Зиккенгер предлагал организовать 4 класса, в зависимости от категорий обучающихся:

- основные классы – для детей, имеющих средние способности,
- классы для учащихся малоспособных, которые "обычно не кончают школу",
- вспомогательные классы – для умственно отсталых детей,
- классы иностранных языков или "переходные" классы для наиболее способных учащихся, которые могут продолжать учебу в средних учебных заведениях.

В то же время, одной из самой радикальной систем индивидуализированного обучения можно назвать Дальтон-план (названного исходя из расположения в городе Дальтон, штат Массачусетс). Автор плана Е. Паркхерст предложила заменить традиционную систему обучения

лабораториями или мастерскими с самостоятельной учебной деятельностью обучающихся. Функции учителя сводятся только к грамотной и тактичной организации деятельности детей: выдаче заданий, учебных пособий и материалов. Также велись консультации специалистов по каждому предмету в случае осложнения освоения той или иной темы. Несмотря на профессиональную полемику педагогов и ученых, неоспоримым достоинством этого плана можно считать то, что он позволял приспособить темп обучения под индивидуальные возможности обучающихся.

Невозможно однозначно ответить на вопрос о времени возникновения инклюзивного образования – скорее всего, точного датирования нигде не встретить. Также, оформленным и официально провозглашенным оно стало после «Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», утвержденной 7-10 июня 1994 года на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми образовательными потребностями, которая проходила в городе Саламанка.

Принятая декларация стала признанием «необходимости и безотлагательности обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования» [37]. В настоящем документе были выделены призывы для всемирных правительств и рекомендации для международного сообщества в отношении принятия мер для становления и формирования системы инклюзивного образования. Также, делегаты заявили следующие требования, ставшие впоследствии определяющими содержание инклюзивного образования:

- каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний,
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности,

– необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей,

– лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения этих потребностей,

– обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования [37].

Положения об инклюзивном образовании включены в Конвенцию ООН о правах инвалидов, одобренную Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года [18].

В. В. Коркунов выделяет 3 модели инклюзивного образования:

1. Включение отдельных учащихся с особыми потребностями в обычный класс общеобразовательной школы:

– частичное включение детей в процесс обучения в условиях общеобразовательной школы (ребенок постоянно обучается в специальной школе и посещает только отдельные уроки);

– временное включение ребенка на определенный период обучения (как правило, небольшой по времени и предполагающий проверку возможностей ребенка обучаться вместе со всеми сверстниками по всем школьным дисциплинам);

– постоянное включение на весь срок обучения.

2. Организация включенных специальных классов для детей с особыми потребностями при общеобразовательных школах:

- работающие по единым с общеобразовательной школой стандартным планам и программам;
- работающие по специальным планам и программам, предназначенным для данной категории детей с особыми потребностями;
- обучение организуется по общим образовательным стандартам на основе индивидуальных образовательных маршрутов.

3. Модульное включенное обучение, предполагающее организацию классов-модулей для детей с психическими и физическими недостатками при общеобразовательной школе, работающих по программам и учебным планам специальной (коррекционной) школы и имеющие собственную внутришкольную инфраструктуру, обеспечивающую как процесс обучения, так и реабилитации [20].

1.3 Международный опыт инклюзивного образования

За рубежом с 1970-х годов ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе:

- расширение доступа к образованию (widening participation),
- мейнстриминг (mainstreaming),
- интеграция (integration),
- инклюзия, т.е. включение (inclusion).

Мейнстриминг предполагает, что ученики с ограниченными возможностями общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах. Интеграция означает, что сама система образования не претерпевает никаких изменений, в то время как потребности детей с ОВЗ

стараятся привести в соответствие с этой системой. Инклюзия уже подразумевает реформу образовательных организаций и адаптацию условий обучения под нужды и потребности как нормально развивающихся детей, так и детей с особенностями в развитии.

В 1990-х годах в США и странах Европы вышел ряд публикаций, способствовавших популяризации идей инклюзивного образования. В настоящее время образование, основанное на модели инклюзии, является приоритетным в США. Несмотря на это, никто не отказывается от специальных школ – но детей с особенностями в развитии туда определяют в крайнем случае. В рамках инклюзивного подхода, каждая образовательная организация еще на этапе планирования своей деятельности и создания образовательных программ старается учесть ожидаемые возможные потребности всех обучающихся с их индивидуальными потребностями. С этой целью разрабатывается Индивидуальный план образования (Individual Education Plan – IEP). Его разработка осуществляется по следующим критериям: реалистичность, уровень достижения, возможность оценки, активность[2, 23]. Место обучения ребенка с ОВЗ зависит от его потребностей и меры ограничений. Он может обучаться:

- в обычном классе и получать необходимую помощь,
- в обычном классе, получая необходимую помощь, а также поддержку со стороны специалистов учебного заведения,
- часть дня в обычном классе и оставшуюся часть дня – в специальном,
- в специальном классе с обеспечением всевозможной поддержки со стороны,
- специалистов и группы консультантов по данному вопросу,
- по реабилитационной программе с непрерывной поддержкой со стороны разных специалистов.

В Германии в рамках развития инклюзивного образования создана федеральная целевая программа «Доступная среда» для лиц с ограничениями возможностей здоровья. В частности, университет в городе Дортмунд реализует совместное обучение студентов с ОВЗ и полностью обеспечивает их техническими средствами и специальными условиями для обучения и взаимодействия с другими студентами [23].

Другим примером реализации инклюзивного образования в Европе следует считать работу международного проекта Темпус (TEMPUS), целью которого является формирование системы инклюзивного обучения учащихся с ОВЗ, а также подготовка персонала, работающего в этой системе. Участники проекта – 4 российских и 3 европейских университета (Франция, Португалия и Германия). Франция придерживается концепции доступности образования. В школе по месту жительства государство предоставляет обучающемуся все необходимое: протезы, инвалидное кресло, слуховой аппарат, цифровые базы данных, позволяющие обучаться по шрифту Брайля. С 2005 года это закреплено законом. Однако, очевидно то, что не во всех школах имеется техническое оборудование и специальный персонал, поэтому, во многих областях созданы центры, которые обеспечивают необходимые ресурсы и педагогов, которые в свою очередь владеют методиками обучения лиц с особыми образовательными потребностями [23].

Инклюзивное образование реализуется и в школах республики Казахстан. В 2004 году Республиканский научно-практический центр социальной адаптации и профессиональной реабилитации был преобразован в Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики, где сейчас проводится работа по популяризации и становлению специального и инклюзивного образования, разрабатываются специальные учебные программы и учебно-методические материалы.

Согласно Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, к 2020 году планируется увеличить до 70% долю школ, создавших условия для инклюзивного образования от их

общего количества. В 2009 году неправительственными организациями республики была проведена акция «Инклюзивному образованию – ДА!» с целью привлечения внимания общественности к проблеме нарушения прав детей в доступе к общему образованию. В результате выделения средств из местного бюджета продолжилась разработка пилотной программы по обучению детей с ОВЗ в учебных заведениях Астаны. Также, были подключены дополнительные экспериментальные школы в поддержку государственной программы «Дети Казахстана» на 2007-2011 годы. С 2011 года по настоящее время в регионах республики работает программа Круглых столов по теме «Инклюзивное образование: международная практика и пути реализации в Казахстане» для руководителей системы общего среднего образования при поддержке Фонда Сорос Казахстан [13].

Как известно, и в России уже был опыт реализации инклюзивного образования – в период с 1980 по 1990-е годы в стране появились первые инклюзивные образовательные учреждения, а в 1990 году в Москве была открыта школа инклюзивного образования под названием «Ковчег», которая в настоящее время продолжает осуществлять образовательную деятельность.

1.4 Школьная готовность детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Обучение в системе инклюзии предполагает наличие готовности ребенка пойти в школу, поэтому для того, чтобы говорить о возможностях интеграции детей с ОВЗ в социум, следует разобраться с понятийным аппаратом такого феномена как «школьная готовность».

Российская педагогическая энциклопедия толкует его как «совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребёнка старшего дошкольного возраста, обеспечивающую успешный

переход к систематическому организованному школьному обучению» [36]. Формирующаяся к 7 годам новая «социальная ситуация развития» влечет за собой новообразования возраста, приводящие к смене ведущего вида деятельности с игры на обучение. Таким образом, школьная готовность определяет успешность адаптации ребенка в образовательной организации и эффективность педагогического воздействия.

Выделяется 2 вида готовности: специальная и общая. Первая позволяет говорить о сформированности у ребенка высших психических функций, которые позволят ему в полном объеме освоить образовательную программу, имея до поступления в образовательную организацию определенный запас знаний и умений. Общая готовность определяется окружением, воспитанием и собственной позицией дошкольника относительно школы и смежных с ней понятий. К этому типу относятся физическая, психологическая и нравственно-волевая подготовка. Подтипы помогают оценить, в какой мере развиты физические показатели ребенка (например, антропометрические данные), а также его личностные качества, оказывающие влияние на формирование школьной зрелости.

С.А. Козлова и Т.А. Куликова отмечают, что в условиях нормального развития для установления готовности к школьному обучению, ребенок должен:

- иметь крепкое здоровье,
- низкую утомляемость,
- высокую работоспособность,
- обладать выносливостью,
- самостоятельностью,
- ответственностью,
- усидчивостью,
- интересом к новым знаниям,
- умением общаться со сверстниками и взрослыми людьми,

- сформированностью мотива учения,
- способностью выполнять произвольные действия. [17]

В инклюзивной школе может обучаться 6-10 детей с ограниченными возможностями здоровья (но не более 30% от общего числа обучающихся) для обеспечения наиболее оптимального режима работы педагога и обучения детей с нормальным развитием. В классе количество лиц с ОВЗ должно быть не более 2-3.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ в главе 1, ст. 2 п.16 (ред. от 29.12.2017) обучающегося с ОВЗ определяют как «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [43]. Таким образом, в соответствии с характером нарушения можно выделить следующие категории лиц с ОВЗ, лежащие в основе принципа комплектования специальных школ по видовому порядковому номеру:

- специальное (коррекционное) образовательное учреждение I вида (школа-интернат для глухих детей);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение II вида (школа-интернат для слабослышащих и позднооглохших детей);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение III вида (школа-интернат для незрячих детей);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение IV вида (школа-интернат для слабовидящих детей);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение V вида (школа-интернат для детей с тяжелыми нарушениями речи);
- специальное (коррекционное) образовательное учреждение VI вида (школа-интернат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата);

– специальное (коррекционное) образовательное учреждение VII вида (школа или школа-интернат для детей с трудностями в обучении — задержкой психического развития);

– специальное (коррекционное) образовательное учреждение VIII вида (школа или школа-интернат для детей с умственной отсталостью) [31].

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют ряд особенностей в развитии, мешающих становлению школьной готовности [4, 31, 39, 40]:

1. Обучающиеся с нарушениями слуха

- 1) слабость абстрактно-логического мышления,
- 2) малый объем чувственного опыта,
- 3) общая медлительность ребенка,
- 4) слабое развитие моторной активности, двигательных навыков, пространственной ориентировки.

2. Обучающиеся с нарушениями зрения

- 1) специфичность становления игровой деятельности,
- 2) низкий уровень познавательной активности,
- 3) сниженный объем внимания,
- 4) трудности формирования логической памяти,
- 5) запаздывание абстрактно-логического мышления,
- 6) трудности формирования мыслительных операций.

3. Обучающиеся с нарушениями речи

- 1) двигательная расторможенность,
- 2) психическая неустойчивость,
- 3) повышенная возбудимость,
- 4) быстрая истощаемость,
- 5) неустойчивость внимания и памяти,
- 6) низкий уровень понимания словесных инструкций,
- 7) нарушение познавательной способности,
- 8) низкий уровень контроля за собственной деятельностью.

4. Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата
 - 1) нарушение формирования всех двигательных функций,
 - 2) ограничение или невозможность произвольных движений,
 - 3) нарушение координации движений,
 - 4) нарушение познавательной и речевой активности,
 - 5) расстройства эмоционально-волевой сферы.
5. Обучающиеся с задержкой психического развития
 - 1) недоразвитие общей и мелкой моторики,
 - 2) запаздывание речевого развития,
 - 3) недоразвитие процессов внимания, восприятия, памяти
 - 4) расстройства эмоционально-волевой сферы, либо задержка в ее формировании,
 - 5) эмоциональная лабильность.
6. Обучающиеся с нарушениями интеллекта
 - 1) низкий уровень познавательной активности,
 - 2) запаздывание моторного развития,
 - 3) недоразвитие социального интеллекта,
 - 4) расстройства эмоционально-волевой сферы,
 - 5) быстрая истощаемость,
 - 6) психическая неустойчивость,
 - 7) недоразвитие процессов внимания, памяти, восприятия,
 - 8) речевое недоразвитие,
 - 9) соматическая ослабленность.
7. Обучающиеся с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения
 - 1) затруднение в установлении эмоционального контакта,
 - 2) стереотипность в поведении,
 - 3) задержка или нарушение речевого развития,
 - 4) специфичность познавательной сферы,
 - 5) эмоциональная лабильность,

б) неравномерность психических реакций.

Инклюзия в теории предполагает равный доступ к образованию для всех детей вне зависимости от особенностей развития. Ее целью является интеграция обучающихся с ОВЗ в массовую социальную среду через адаптацию образовательных условий.

Для успешной интеграции разрабатываются различные программы и создаются специальные условия – требования инклюзивного образования:

- системный подход (образовательный, социальный, нормативно-правовой, экономический),
- законодательное реформирование системы образования под задачи интеграции,
- изменения в подготовке специалистов массовой школы (учителя, психолога и т.д.),
- социальное партнерство массовой и специальной школ,
- формирование толерантности, изменение менталитета,
- командная работа специалистов (учитель, психолог, логопед, специальный педагог) по сопровождению учащихся,
- организационные, методические и дидактические преобразования в массовой школе,
- налаженная система ранней комплексной помощи и т.д.

При сравнении инклюзии детей с ОВЗ в школьном и дошкольном возрастах, наиболее успешной будет являться последняя [48], так как дошкольный возраст является ключевым в формировании личности и психики ребенка. Главную роль в этом процессе будут играть значимые взрослые и коррекция межличностных отношений педагогов, родителей и детей.

Также, развитие инклюзивного образования в ДОО в полной мере отражает принцип ранней педагогической помощи в специальном образовании, предполагающий максимальное сокращение разрыва между

моментом выявления первичного нарушения развития ребенка и началом целенаправленной коррекционно-педагогической помощи.

Л.М. Шипицына выделила 3 составляющие успеха инклюзии:

- взаимопонимание,
- взаимоуважение,
- взаимодействие.

При организации образовательного процесса в детском саду, реализующем инклюзивную практику, педагоги проводят работу согласно этапам:

1. Диагностика индивидуальных особенностей развития ребенка с ОВЗ.

Несколько специалистов (воспитатель, психолог и т.д.) проводят диагностику в инклюзивной группе, обсуждают результаты и на основе полученных данных составляют индивидуальную образовательную программу ребенка. Таким образом, на коррекционных и развивающих занятиях в работу включается максимальное количество нарушенных функций через сохранные анализаторы и физические возможности ребенка.

2. Организация совместной жизнедеятельности детей в инклюзивной группе.

Организация режимных моментов, несущих коррекционную и развивающую направленность, проводится при участии педагога-психолога, воспитателя, социального педагога и родителей ребенка с ОВЗ.

3. Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия

Индивидуальный характер занятий позволяет специалистам учесть особенности развития каждого воспитанника с ОВЗ.

4. Совместная деятельность воспитателя и специалистов при реализации работы в инклюзивной группе.

Программы занятий планируются так, чтобы их темы перекликались между собой и были доступны ребенку в рамках образовательной деятельности данной возрастной группы.

5. Детские утренники, праздничные и спортивные мероприятия и т.д.

Общие мероприятия позволяют на живом примере показать результаты проведения работы в условиях инклюзивного образования и доказать, что дети с ОВЗ способны принимать не только пассивное, но и активное участие в жизни своей группы и детского сада в целом.

1.5 Проблемы инклюзивного образования

С. В. Алехина в статье «Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики» говорит о положительных следствиях инклюзивного образования для детей с ОВЗ, так как они «участвуют в большем количестве взаимодействий со сверстниками и в более продвинутых уровнях игры, находясь в инклюзивных игровых группах, чем во время игры в неинклюзивных группах». Также, автор отмечает, что дети с нормальным развитием в инклюзивных группах 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 означают "ограниченные возможности" и более высокие баллы по шкалам принятия людей с ограничениями, чем у детей, посещающих обычные группы» [1].

Д. Лич, автор пособия «Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС» утверждает, что инклюзивное образование с большей вероятностью обеспечивает детям с ОВЗ доступ к общеобразовательным программам (или их частям, которые дети могут освоить), оно дает возможность осваивать навыки взаимодействия в естественной среде, позволяет задействовать групповую учебную деятельность [24].

Тем не менее, существует и точка зрения, что инклюзивное образование не является эффективной практикой для социализации и обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся. Наиболее доказательной позицией в данном вопросе обладает доктор психологических наук, В. И. Лубовский, автор статьи «Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями».

В статье автор выдвигает гипотезу о нецелесообразности введения инклюзивного образования: выделяет причины непригодности массовой школы для обучающихся с ОВЗ, основываясь на том, что условия в массовых образовательных организациях не соответствуют потребностям детей с ОВЗ. Также, автор приводит доводы в пользу отечественной системы специального образования, ссылаясь на неэффективный опыт инклюзии в таких странах как США, Великобритании, Словакии.

В. И. Лубовский выделяет закономерности развития детей, которые «играют наиболее важную роль в возникновении особых образовательных потребностей»:

1. Недостатки восприятия и памяти («замедленные по сравнению с нормально развивающимися сверстниками прием и переработка информации, а также значительно меньший ее объем и сроки хранения»),
2. Недостатки речевого развития,
3. Низкая работоспособность,
4. Быстрая утомляемость,
5. Несформированность мыслительных операций,
6. Отсутствие познавательного интереса.

Таким образом, автор приходит к выводу, что учет перечисленных выше закономерностей должен осуществляться в специальных условиях:

- подготовка детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий (формирование необходимых знаний),
- формирование познавательной мотивации и положительного отношения к обучению,

- замедленный темп преподнесения новых знаний,
- меньший объем «порций» преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогов,
- использование наиболее эффективных методов обучения (в том числе, увеличение наглядных материалов, включение практической деятельности),
- организация занятий таким образом, чтобы избежать утомления детей,
- максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции,
- контроль за пониманием детьми всего (особенно вербального) учебного материала,
- построение ситуации обучения с учетом сенсорных возможностей ребенка (оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т. д.) [26].

О доли ответственности массовой школы в процессе обучения и воспитания лиц с ОВЗ говорит С. В. Алехина: «На основе ряда тематических исследований Дайсон и др. (Dyson, A., P. Farrell, F. Polat, G. Hutcheson, F. Gallannaugh. 2004. Inclusionandpupilachievement) показали, что для того, чтобы школы стали инклюзивными, в них необходимо развивать обучение в соответствии с «экологией инклюзии». Экология инклюзии является фундаментальным понятием, объясняющим разницу между специальным и инклюзивным обучением. Это понятие указывает на то, что школы несут ответственность за обеспечение такого параметра образовательной среды, как контроль за групповой динамикой в классе вместо фокусировки на диагнозе учащегося с ОВЗ».

С. В. Алехина, рассматривая аспекты внедрения инклюзии в статье «Инклюзивное образование: от образовательной политики к образовательной практике» говорит, что «специалисты системы специального образования опасаются, что инклюзия разрушит систему, которая долго и тщательно

выстраивалась не одним поколением специалистов, но не создаст ей никакой разумной альтернативы» [1].

Е. В. Бурмистрова и Л. И. Федорова в статье «Развитие профессиональной позиции педагогов в условиях инклюзивного образования» говорят, что «Анализ деятельности педагогов образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику, свидетельствует о недостаточной их готовности к проектированию собственной профессиональной деятельности. Существующая практика повышения квалификации и методической поддержки педагогов, в основном, ориентирована на общие образовательные задачи учреждения и не ставит педагогов в ситуации саморазвития. Реально сложившаяся практика инклюзивного образования, предъявляемые требования к профессионализму педагогических кадров определяют актуальность развития профессиональной позиции педагогов образовательных учреждений». Автор утверждает, что кроме требований к профессионализму педагогов в системе инклюзивного образования повышенное внимание уделяется и его эмоциональной включенности, гибкости и подвижности мышления [8].

С. В. Алехина напоминает, что инклюзия опирается на принцип адаптации системы образования к индивидуальным способностям и возможностям каждого ребенка. Это означает, что содержание инклюзии не должно предполагать только лишь социализацию и обеспечение образованием детей с ОВЗ, оно также подразумевает учет индивидуальных потребностей всех обучающихся, вне зависимости от их различий [1, с.8].

Л. С. Выготский, являвшийся сторонником идеи интеграции, оценивает инклюзию негативно: «...глубоко антипедагогично правило, согласно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую

причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций». Он считал, что «чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [11].

На Урале профессором В. В. Коркуновым было проведено исследование посредством анкетирования, целью которого было установить, имеются ли в обществе стереотипы относительно умственно отсталых детей, которые мешали бы воплощению инклюзивного образования. Анализ результатов показал, что за совместное обучение здоровых и умственно отсталых детей выступают 60% опрошенных. 27% респондентов высказались за изоляцию обучающихся данной категории и по данным В. В. Коркунова, количество сторонников такой позиции с годами уменьшается [20].

Также, автором было высказано утверждение, что при наличии в массовой школе включенного класса, для его успешной работы и интеграции в процесс обучения в образовательной организации необходимо разработать и реализовать следующие мероприятия:

1. Скорректировать цели и задачи школы в целом с учетом вновь образованного элемента (класса),
2. Определить статус вновь образованного специального (коррекционного) класса (специальный коррекционный класс реализующий программы специального коррекционного образовательного учреждения (СКОУ)),
3. Получить лицензию на образовательную деятельность в соответствии со статусом вновь образованного класса (которая включает в себя выполнение обязательных требований в создании специальных условий для успешного обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой общеобразовательной школы),
4. Адаптацию коррекционного класса к условиям общеобразовательной школы,

5. Создание материальной базы для оказания образовательных и коррекционно-развивающих услуг детям специального класса,

6. Наличие необходимых квалифицированных кадров, способных обеспечить как образовательную, так и коррекционно-развивающую работу с детьми.

Обобщая мнения исследователей, можно утверждать, что сама по себе идея интеграции не несет в себе негативных последствий или неудобств, но ее воплощение через инклюзивное образование ведет за собой череду проблем. На основе анализа литературы и данных, приведенных С. В. Алехиной в «Инклюзивное образование: от образовательной политики к образовательной практике» получилось выделить следующие:

- инклюзивное образование не регламентировано нормативно-правовыми документами, отсутствует механизм финансирования и реализации специальных образовательных условий обучения детей с ОВЗ в массовой школе,

- недостаточность материально-технической базы (отсутствие специальных образовательных условий: специального оборудования общего и индивидуального назначения, дидактических средств),

- межведомственные барьеры между системой образования, здравоохранением и социальной защитой (например, отсутствие медицинского сопровождения детей с ОВЗ в массовой школе),

- психологические проблемы социализации детей с ОВЗ вне специальных условий и закрепление среди общества политики сегрегации относительно людей с различными нарушениями,

- проблема психологической подготовки учителей к работе в системе инклюзивного образования [1, с.12].

Таким образом, можно сказать, что в РФ существует и оптимально функционирует система образования, имеющая многоуровневую структуру. Каждый структурный компонент системы образования имеет собственную характеристику и правовую основу, закрепляющую права человека в

отношении процесса получения образования надлежащего качества. Инклюзивное образование, как новая ступень развития системы предполагает одинаково гибкий доступ к удовлетворению различных потребностей в обучении как со стороны детей с ОВЗ, так и со стороны детей с нормальным развитием. Несмотря на это, у детей с особыми образовательными потребностями в силу специфики их нарушений в развитии, имеются определенные трудности при поступлении в школу.

В настоящее время во всем мире ведутся разработки и исследования с целью содействия обучающимся с ОВЗ в получении образования, помощи и психологической поддержки. Несмотря на неоднозначные позиции ученых и педагогов, инклюзивное образование развивается: накапливается теоретический материал, проводятся исследования – все это говорит о том, что выводы о пригодности инклюзии в системе образования РФ делать пока рано.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

2.1. Исследование готовности учителей к работе в системе инклюзивного образования

С введением в систему образования инклюзии, приобрела актуальность проблема подготовки учителей к новому виду работы, а также, изучения особенностей инклюзивного образования в массовой школе.

Чтобы изучить проблемы инклюзивного образования, мы провели исследование в гимназии №47 города Екатеринбурга, реализующей программу инклюзивного образования. Было опрошено 15 учителей, среди которых 8 человек (53,3%) не имели ранее опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для выявления личной и профессиональной оценки внедрения инклюзивного образования, мы предложили педагогам опрос, условно состоящий из трех частей:

1. Закрытые вопросы с вариантами ответа,
2. Вопросы-шкалирования,
3. Открытый вопрос.

В первой части участникам исследования были предложены закрытые вопросы с вариантами ответа. На вопрос «Имели ли Вы прежде опыт работы с детьми с ОВЗ?» 53,3% опрошенных ответили отрицательно. То есть, можно предположить, что большая часть педагогов в массовой школе работает довольно давно, в то время как остальные 46,7% пришли в школу уже после введения инклюзивного образования, либо некоторые учителя ранее имели опыт работы в специальной (коррекционной) школе.

Более половины опрошенных (53,3%) отметили, что с введением инклюзивного образования их нагрузка возросла. 5 человек считают, что их рабочая нагрузка не претерпела перемен.

Интересно, что вопрос «Изменилось ли отношение к учебе детей, не имеющих ОВЗ с введением инклюзивного образования?» учителя не дали однозначного ответа. 40% опрошенных думают, что отношение обучающихся осталось таким же, каким было до введения инклюзии. 6,7% утверждают, что определенные перемены все-таки произошли. 40% респондентов отметили, что инклюзивное образование повлияло на отношение к учебе детей, не имеющих ОВЗ. Два человека предпочли не высказывать свое мнение.

Далее был предложен вопрос: «Ощущаете ли Вы недостаток дидактического материала для проведения урока?». Ответы, которые были получены, представляют собой некоторую полемику, наблюдающуюся у учителей школы. Почти половина опрошенных (46,7%) ощущают, что на уроке дидактического материала не хватает, либо он представлен недостаточно для обучения и воспитания детей с различными нарушениями. 5 человек с подобным ощущением в процессе работы не сталкиваются, 1 человек затрудняется однозначно ответить на вопрос. 13,3% учителей решили воздержаться.

Такой же диссонанс во мнениях вызвал и вопрос, в котором респондентом предлагалось рассказать, испытывают ли они чувство тревоги и напряжения во время проведения уроков. 40% уверены, что ничего подобного не испытывают, 33,3%, напротив, убеждены, что ощущают некоторую тревожность, когда ведут урок в инклюзивном классе. Однозначно определить свою позицию не смогли 2 человека, еще 2 не сочли нужным делиться своими чувствами.

Вопрос «Переживаете ли Вы за адаптацию детей с ОВЗ в школе?» вызвал практически единогласный ответ – 73,3% учителей волнуются за то, как обучающиеся, имеющие различные нарушения, смогут адаптироваться в классе и в школе. Педагогов тревожит, как дети с ОВЗ будут учиться, устанавливать дружеские отношения среди сверстников и вообще чувствовать себя в коллективе, где большая часть детей не имеет отклонений

в развитии. Затрудняется в определении своего видения ситуации 1 человек, в то время как еще 1 человек не нашел для себя четкого ответа на поставленный вопрос.

Во второй части респондентам предлагалось оценить следующие параметры по 10-ти бальной шкале: «идея инклюзивного образования», «ее воплощение», «поддержка педагогов в новой системе инклюзивного образования», «нагрузка педагогов на сегодняшний день». Таким образом, каждый параметр предполагал оценку от 1 до 10 баллов, в зависимости от его проявления в школе, по мнению опрошенных.

Следует отметить, что 13,3% респондентов предпочли не отвечать на вопрос. Почти половина ответивших респондентов (46,7%) дала довольно низкую оценку идее инклюзивного образования. Интересно, что из 7 учителей, обозначивших такую позицию, всего 2 до этого имели опыт работы с детьми с ОВЗ. 53,3% опрошенных сочли воплощение идеи инклюзивного образования неудовлетворительной. Поддержку педагогов в новой системе образования почти половина респондентов (46,7%) посчитала недостаточной. Нагрузку педагогов в системе инклюзивного образования практически все респонденты (73,3%) считают возросшей, остальные 13,3% придерживаются мнения, что она не претерпела изменений, но именно эти педагоги не имеют опыта обучения детей с ОВЗ.

Далее был предложен вопрос с аналогичной системой оценки: педагоги определяли силу проявления каждого параметра по шкале от 1 до 10 баллов: «Проявление негатива родителей детей с ОВЗ», «Проявление негатива родителей детей без ОВЗ», «Становление внеучебных дружеских отношений между учениками, имеющими ОВЗ и не имеющими таковых», «Развитие толерантности и терпения друг к другу в инклюзивном классе», «Появление покровительственного отношения в классе по отношению к детям с ОВЗ», «Наличие конфликтов в классе на базе различных особенностей образовательных потребностей».

12 педагогов (80%), ответивших на вопрос, считают, что в инклюзивной среде нет негатива, проявляемого родителями детей с ОВЗ и без таковых. Это позволяет сделать вывод об уверенности большинства опрошенных педагогов в адекватном восприятии родителями новой учебной обстановки в школе. Изучая пункт «Становление внеучебных дружеских отношений между учениками с ОВЗ и не имеющих таковых», мы установили, что внеучебные дружеские отношения в инклюзивной среде, по мнению опрошенных учителей, сформированы (60%). Большинство участников исследования (66,7%) также считают, что в инклюзивном классе в достаточной мере развиты такие качества как толерантность и уважение друг к другу.

Пункт «Появление покровительственного отношения в классе по отношению к детям с ОВЗ» вызвал разброс мнений среди педагогов – 33,3% респондентов не считают, что в школе имеет место быть покровительственное отношение, 46,7% наоборот, выделяют его, в то время как 20% вовсе воздержались от ответа. В связи с этим, можно предположить, что педагоги, участвовавшие в нашем исследовании, имеют разные позиции в этом вопросе. Большинство опрошенных (66,7%) отметило факт присутствия некоторых конфликтов среди обучающихся с различными образовательными потребностями. Возможно, они вызваны тем, что ученики еще не привыкли друг другу или имеют различные личностные особенности, поскольку негатив со стороны родителей, как было описано выше, большинство педагогов отрицает.

Следующий вопрос был задан по принципу предыдущих с целью определения текущего отношения к инклюзивной среде и видимых перспектив ее развития: «Положение инклюзивного образования на данный период времени», «Прогноз развития системы инклюзивного образования». Как выяснилось, более половины респондентов (53,3%) расценивают нынешнее положение инклюзивного образования неудовлетворительным. Позитивный прогноз предполагают 46,7% учителей, 33,3% считают, что

инклюзия вряд ли будет грамотно реализована. 20% опрошенных не пожелали высказывать свое мнение.

Последний вопрос был открытым и предполагал оформление собственной точки зрения. Педагогам было предложено определить, есть ли альтернатива инклюзивному образованию, и если есть, то какая она. Выяснилось, что 46,7% опрошенных решили не отвечать на этот вопрос. Интересно, что из этих 7 человек только у троих прежде был опыт работы с детьми с ОВЗ, остальные 5, предположительно, не имеют достаточно полных представлений об инклюзивном образовании, для того, чтобы высказать свое мнение относительно поиска альтернативы этой модели образования. 40% учителей считают, что инклюзивное образование ничем не заменить, так как его концепция полностью отличается от привычных для отечественной системы образования массовой и специальной (коррекционной) школ. Два респондента отметили, что альтернатива инклюзивному образованию существует. Первый ответ подразумевал перевод детей с ОВЗ на домашнее обучение, второй – возвращение в специализированные образовательные организации. Получается, что оба варианта предполагают помещение обучающихся с различными нарушениями в такую образовательную среду, где бы учитывалась специфика их развития и не замедлялся темп обучения детей, не имеющих отклонения в развитии. Педагоги, давшие подобные ответы, ранее имели опыт работы с детьми с ОВЗ.

Важно отметить, что педагоги, имеющие опыт работы с обучающимися с ОВЗ и педагоги, не имеющего такового, отвечали на вопросы в равных условиях, и, зачастую, иногда давали аналогичные ответы. Возможно, это говорит о том, что все опрошенные учителя пока не могут воспринимать инклюзию однозначно по причине отсутствия опыта и/или ориентации в новой среде.

Таким образом, поскольку педагоги не готовы к работе в системе инклюзивного образования, то обучающихся следует начинать готовить к школьному инклюзивному образованию на год раньше.

2.2. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в изучении подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе

В целях установления необходимости специальной подготовки старших дошкольников к обучению в системе инклюзивного образования, нами было проведено психолого-педагогическое обследование старшей группы детского сада компенсирующего вида №369, располагающегося по адресу: г. Екатеринбург, ул. Мамина-Сибиряка, д.35.

В процессе наблюдения за свободной деятельностью детей и их поведением в ходе выполнения тестовых заданий, нам удалось составить следующие характеристики на воспитанников, задействованных в педагогическом эксперименте.

1. Анна-Венчестия К., 5 лет.

Гиперметропия II степени обоих глаз. Общее недоразвитие речи II уровня у ребенка с дизартрией – тяжелое нарушение речи.

Легко вступает в контакт со взрослыми, присоединяется к игре со сверстниками по их инициативе, внимание неустойчивое, необходимо подкрепление. Присутствует застревание на деятельности, тяжело включается в работу на занятии воспитателя и тифлопедагога. Для понимания заданий требуется повторение инструкции. Умеет держать карандаш при письме, но движения и штрихи неаккуратные. Походка шаркающая, неуверенная. Сложность в выражении мыслей при ситуативном общении, при рисовании не проявляет фантазии, использует трафареты.

2. Артем Л., 5 лет.

Гиперметропия высокой степени обоих глаз, сложный гиперметропический астигматизм слабой степени, амблиопия слабой степени правого глаза. Гиперметропия III степени, амблиопия слабой

степени левого глаза. Общее недоразвитие речи III уровня у ребенка с дизартрией – тяжелое нарушение речи.

Уровень познавательного развития соответствует возрастной норме, владеет всеми доступными средствами коммуникации. Хорошо ориентируется в знакомых понятиях, умеет логически рассуждать и задавать вопросы. Имеются некоторые проблемы со вступлением в контакт по причине небольшой застенчивости ребенка. При выполнении заданий легко отвлекается, но быстро снова включается в работу. При рисовании советуется в выборе цвета. Правильно держит карандаш в руке и поправляет других, имеет отчетливые представления об обучении в школе. Способен удерживать позу и менять ее, если она затрудняет движение карандаша на листке. Хорошо развиты все виды памяти. Проявляет большой интерес к предъявляемым заданиям.

3. Ксюша К., 5 лет.

Сложный гиперметропический астигматизм обоих глаз. Амблиопия I степени обоих глаз. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у ребенка с дизартрией.

Избирательно вступает в контакт как с детьми, так и со взрослыми. Неустойчивое внимание, застревание на деятельности □ с трудом переключается с одного вида работы на другой. Присутствует ситуативная агрессия, в играх проявляет инициативу, старается взять на себя роль лидера и диктовать условия игры. При предъявлении заданий не возникает сложностей в понимании, возможны проявления негативизма и отказа от выполнения по инструкции. Крупная и мелкая моторика развиты по возрасту, речь правильная, грамматически оформленная, но имеются трудности при произношении некоторых звуков. Развиты навыки самообслуживания. Отсутствует мотивация к обучению, к школе относится негативно. При рисовании цвета выбирает сама, планирует сюжет изображения.

4. Лиза М., 5 лет.

Гиперметропия II степени обоих глаз. Сложный гиперметропический астигматизм обоих глаз. Общее недоразвитие речи III уровня у ребенка с дизартрией – тяжелое нарушение речи.

Легко вступает в контакт, самостоятельно организует игру, включает в нее сверстников. Речь грамматически оформлена, умеет рассуждать логически, выстраивать последовательность предложений в рассказе. Правильно держит руку при письме, все задания воспринимает с энтузиазмом, инструкции понимает с первого раза. Внимание устойчивое, хорошо развиты концентрация и удержание. При отвлечении от деятельности легко включается в нее повторно. Хорошо развиты мелкие движения пальцев рук. Общая подвижность соответствует возрасту, умеет долгое время удерживать одну позу. Стихи рассказывает с выражением, при рисовании легко подбирает цвета и придумывает сюжет для изображения. Имеет представления о школе, отождествляет себя с ученицей.

5. Настя П., 5 лет.

Афакия, обскурационно-рефракционная амблиопия высокой степени обоих глаз. Вторичное расходящееся косоглазие. Слабовидение. Общее недоразвитие речи II-III уровня у ребенка с дизартрией – тяжелое нарушение речи.

Контакт со сверстниками избирателен, самостоятельно игру не организует. Имеется неловкость в тонких движениях пальцев рук и при ходьбе. При рисовании наблюдается небрежность, сложности в изображении предметов с четкими контурами. Внимание неустойчиво, затруднена концентрация. С трудом включается в работу, для выполнения заданий требуются дополнительные стимулы. Логическая память развита недостаточно, преобладает механическая. В речи пользуется короткими предложениями, слоговая структура нарушена, имеются нарушения произношения некоторых звуков, что затрудняет ситуативное общение. Пассивна, процессы торможения преобладают над процессами возбуждения.

6. Ярослав Ч., 5 лет.

Смешанный астигматизм обоих глаз. Общее недоразвитие речи III уровня у ребенка с дизартрией – тяжелое нарушение речи.

Не организует игры самостоятельно, но охотно включается в игры сверстников. Стеснителен, но речь правильная, присутствуют сложные предложения. Любит логические задачи, охотно выполняет их и помогает другим. При рисовании не проявляет фантазии, советуется в выборе сюжета. Детализирует только привлекательные для себя объекты, при изображении остальных не пользуется фантазией, старается не раскрашивать. Больше использует темные цвета: темно-зеленый, синий. Внимание устойчиво, концентрация не нарушена, быстро теряет интерес к деятельности, если она предполагает творчество.

Для проведения эксперимента были подобраны следующие методики:

- Программа психолого-педагогической диагностики готовности детей к обучению в школе А.Л. Венгера и Е.А. Бугрименко;
- Цветные прогрессивные матрицы Равена.

Первая методика – адаптированный нами в процессе обследования вариант оригинальной методики, разработанной А. Л. Венгером и Е.А. Бугрименко [7]. Она представляет собой сборник из нескольких практических заданий, разбитых на блоки:

1. Выявление ориентировки в окружающем (сюда был включен раздел «Отношение к школе»)
 - a. Беседа по 11 вопросам, позволяющим выявить примерный запас представлений об окружающем мире и школе,
2. Умственное и речевое развитие
 - a. Понимание грамматических конструкций,
 - b. Выполнение словесных поручений,
 - c. Изменение существительных по числу,
 - d. Подбор антонимов,
 - e. Рассказ по картинкам,
 - f. Собираание разрезных картинок,

- g. Рисунок человека,
 - h. Анализ образца,
 - i. Одноименное восприятие количества,
 - j. Знание букв, умение читать,
3. Развитие движений
- a. Мелкие движения,
 - b. Крупные движения.

Каждый из блоков предполагает отметки в протоколе (Приложение 2), который также был адаптирован в целях упрощения проведения диагностики в старшей группе детского сада у обучающихся в возрасте 5 лет, тогда как задания разработаны для 6-7 лет.

Задачей данной методики считается выявление степени сформированности наиболее значимых навыков для становления школьной готовности. Плюсом данной методики мы посчитали ее комплексность и простоту в реализации, так как многие задания дети способны выполнить, сами того не заметив, что позволяет наиболее объективно оценить необходимые знания и умения.

Таким образом, оценка всех выявленных показателей в каждом блоке суммируется, подводятся краткие итоги, в конце, при необходимости, можно указать примечания. Итоги подводятся в виде короткого заключения, раскрывающего общую степень подготовленности ребенка к школе в указанный период времени.

Вторая методика – цветные прогрессивные матрицы Равена [30], которые представляют собой 3 серии рисунков с узорами из линий, точек и геометрических фигур, где не достает какого-либо фрагмента. Задача испытуемого – найти нужный фрагмент среди остальных предложенных.

Нами был использован модифицированный вариант матриц, отличающийся от стандартного только системой проверки (образец бланка в Приложении 3). Первое задание выполняется с обучающей помощью педагога, поэтому оно не засчитывается при проверке. В ходе выполнения

испытуемым заданий, в соответствующем бланке указывается, какое задание с какой по счету попытки было выполнено верно. За верный ответ с 1 раза присуждается 1 балл, со 2 раза – 0,5 балла, с 3 раза – 0,25 балла. За 4 и более попыток баллы не присуждаются. В конце данные, полученные в ходе диагностики, суммируются, и, по определенной формуле переводятся в баллы по стобальной шкале. Таким образом, можно оценить уровень мыслительных операций и общего уровня интеллектуального развития обучающихся, что играет большую роль в становлении школьной зрелости.

2.3. Констатирующий эксперимент

Целью эксперимента является изучение уровня формирования школьной готовности у детей старшего дошкольного возраста. Поскольку официальных инклюзивных детских садов в городе нет, нами было принято решение обследовать обучающихся детского сада компенсирующего вида для детей с нарушениями зрения. Выбор обусловлен тем, что, несмотря на первичный дефект (нарушение зрения), у обучающихся возникают дефекты вторичного и третичного порядка. Таким образом, у некоторых детей можно наблюдать и ЗПР (задержку психического развития), нарушения речи, расстройства ЭВС и т.д.

При проведении обследования по адаптированной методике А. Л. Венгера и Е. А. Бугрименко [7] результаты были разбиты по блокам, как и сами задания. Получилось, что в вопросно-ответном блоке «Выявление ориентировки в окружающем» из 6 обследуемых высокие результаты показали 83,3% (5 детей), средние – 16,7% (1). Отношение к школе у обучающихся оказалось достаточно неоднородным – высокий процент формирования представлений о школе представлен лишь у 33,3% (2

обследуемых), средний – у 16,7% (1 ребенка), остальные 50% (3 детей) обладают низким показателем в этом вопросе.

Блок «Умственное и речевое развитие» был представлен в виде заданий на диагностику логических, словообразующих и других способностей. Удалось обнаружить, что у половины обучающихся обследуемой группы (50% или 3 человек) отмечается высокий уровень умственного и речевого развития, средним уровнем обладает 16,7% (1 ребенок), а низким – 33,3% (2 ребенка). Такой результат возможен потому, что предъявляемые задания по сложности предназначены на возраст от 6 лет, в то время как средний возраст детей в группе – 5 лет.

Несмотря на это, показатель развития мелких и крупных движений у большинства обучающихся (66,7% или 4 человек) высокий. На среднем и низком уровне мелкая моторика развита у 16,7% (1 ребенка), крупные движения сформированы в средней степени у 33,3% (2 обследуемых).

Резюмируя итоги диагностики, можно сказать, что исследуемые показатели в совокупности представлены в достаточной мере (все показатели выше среднего) менее, чем у половины группы (33,3% или 2 обучающихся). Наибольшие сложности возникали в первом блоке – детям трудно оперировать школьными понятиями («учитель», «урок», «портфель» и т.д.), судить о том, комфортно ли учиться в школе. Также, были некоторые затруднения с заданиями второго блока, но, как указано выше, эти затруднения обусловлены не объективной несформированностью искомых показателей, а повышенным уровнем сложности некоторых заданий для возраста обследуемых. Наглядно с результатами, полученными в ходе проведения диагностики с использованием методики, можно ознакомиться в таблице 1.

Результаты психолого-педагогической диагностики готовности детей к обучению в школе А.Л. Венгера и Е.А. Бугрименко

Диагностические блоки		Выявленные показатели, %		
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Выявление ориентировки в окружающем	Общая ориентировка в знаниях	0	16,7	83,3
	Отношение к школе	50	16,7	33,3
Умственное и речевое развитие		33,3	16,7	50
Развитие движений	Крупная моторика	0	33,3	66,7
	Мелкая моторика	16,7	16,7	66,7

Анализируя результаты выполнения заданий методики матриц Равена, мы обнаружили, что дети из диагностируемой группы эффективно используют обучающую помощь при возникновении затруднений – об этом говорит преобладание ответов с 1 выбора над ответами со 2 попытки. Ответов 3 выбора при обследовании практически не было, однако на некоторые задания так и не были даны правильные ответы после трех попыток.

С помощью формулы подсчета показателя успешности, нами было получено, что дети имеют II (16,7% – 1 воспитанник) и III (83,3% – 5 воспитанников) уровни из четырех [45], что указывает на то, что способности к произвольной регуляции интеллектуальной деятельности развиты в недостаточной степени. Учитывая, что по усредненным возрастным нормативам (после проведения в 2007-2009гг. исследования в г. Ижевск и Удмуртской республики) в 6 лет средним значением является 24,5 баллов,

наши обследуемые 5,5 лет показали среднее значение 23,5, что немногим ниже условного норматива.

Для детей с нормальным развитием в 6 лет примерный результат выполнения матриц колеблется от 26 до 35 баллов, а для детей с ЗПР – от 13 до 25 [45]. Среди обследуемых уровень нормы показало 33,3% (2 ребенка), в то время как уровень ЗПР – 66,7% (4 ребенка).

Учитывая, что возраст обучающихся диагностической группы меньше заявленного в нормативе, и результаты многих детей приближен к верхней границе между нормальным и задерживающимся развитием, можно говорить о том, что при систематической коррекционной работе ближе к 6 годам они покажут результат, характерный для нормы. Результаты проведения обследования по методике матриц Равена представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Уровни успешности, присвоенные детям обследуемой группы после диагностики в рамках методики матриц Равена

Уровни успешности	Соответствующие баллы	Количество обучающихся группы, которым присужден уровень
I	≤ 17	0
II	17,5-22,5	1
III	22,75-27,9	5
IV	≥ 28	0

Показатели детей обследуемой группы в сравнении с нормативами выполнения заданий матриц Равена с нормальным и отклоняющимся развитием (для 6 лет)

Категория испытуемых	Соответствующие баллы	Количество обучающихся группы, имеющих баллы в указанных рамках
Нормальное развитие	26 -35	2
Задержка психического развития	13 - 25	4

При выполнении заданий обследуемые показали высокий уровень заинтересованности в деятельности, желании оценить свои знания и умения, что позволяет судить о зрелости эмоционально-личностных характеристик, которые присущи детям подготовительной группы или младшего школьного возраста. Тем не менее, во время обследования обучающиеся допускали некоторую часть ошибок из-за импульсивности, невнимательности, желании быстрее остальных закончить задание.

В процессе обработки результатов исследования мы пришли к выводу, что учителя не чувствуют психологической и методической готовности к работе в системе инклюзивного образования, так как методическая база еще не разработана. Этот феномен можно считать одной из главных проблем инклюзивного образования на сегодняшний день, поскольку она может быть характерна не только для массовых школ г. Екатеринбурга, но и для всех отечественных образовательных организаций, реализующих программу инклюзивного образования.

Методики для проведения констатирующего эксперимента были подобраны специально под возраст 6 лет, чтобы проследить формирование психолого-педагогической готовности к школе обучающихся старшей группы детского сада компенсирующего вида для детей с нарушениями

зрения на протяжении учебного года и в полной мере оценить динамику развития исследуемого феномена.

Результат эксперимента показал, что в старшем дошкольном возрасте дети с нарушениями зрения имеют небольшую задержку в психическом развитии, что мешает становлению школьной зрелости.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

3.1. Направление коррекционной работы по формированию школьной готовности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Анализ используемых источников информации и результатов констатирующего эксперимента позволил сделать вывод, что дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и сопутствующими вторичными дефектами (нарушение умственного развития, речи) не обладают достаточным запасом знаний для своего возраста. Они не имеют представлений о школе и не могут определить свое отношение к обучению в классе с учителем. Кроме того, воспитанники испытывают трудности в программировании речевого высказывания и распространении простых предложений в речи с целью донесения информации до собеседника. Также, эксперимент показал недостаточное развитие мелкой моторики, что напрямую влияет на способность к письму, практической и творческой деятельности, а также, к самообслуживанию.

Так как для детей с нарушениями зрения характерны трудности формирования мыслительных операций и запаздывание формирования абстрактно-логического мышления, им сложно рассуждать об обучении в школе, поскольку конкретных образов, на которые можно опираться, у воспитанников нет. В связи с этим возникает необходимость создания определенных образов школы и образовательной деятельности в 1 классе для того, чтобы дети смогли сформировать свое отношение к грядущей системе

обучения и развить те умения и навыки, которые позволят им успешно адаптироваться в классе.

Все программы подготовки к обучению в школе направлены на возраст 6-7 лет, что соответствует подготовительной группе детского сада, поэтому старший дошкольный возраст в качестве начала подготовки к школьному обучению авторами программ и пособий не рассматривается. Тем не менее, можно уделить внимание отдельным компонентам, влияющим на школьную готовность уже сейчас. Сюда мы можем отнести те показатели, которые, согласно нашему исследованию, оказались недоразвиты у воспитанников старшей группы. Если предположить, что при помощи системы коррекционных занятий мы сможем развить их до уровня, близкого к возрастной норме, тогда к возрасту 6-7 лет воспитанники смогут легче воспринимать учебный материал и режим обучения, сходный со школьным.

В программах специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для слабовидящих детей) под редакцией Л. И. Плаксиной [34] на третьем году обучения детей уже рекомендуется побуждать к комментированию прочитанной информации, чтению с выразительной интонацией, дифференциации родственных (однокоренных) слов, использованию в речи как простых, так и сложных предложений и т.д. В разделе «Обучение грамоте» авторы предлагают учить детей составлять предложения из ряда слов, учить правильно использовать термины «слово», «звук», «твердый согласный звук» и т.п. Кроме того, предлагается обучать детей простому звуковому анализу из трех-, четырехзвуковых слов различной звуковой структуры.

Такая же работа рекомендуется к проведению не только в отношении речевого, но и умственного, и социального развития. Например, на 3 году обучения детей предлагают учить сравнивать размеры и объемы предметов, используя условные мерки, – как подготовка изучению единиц измерения в школе.

В отношении мелкой моторики программа включает разноплановую работу, позволяющую развивать тонкие движения пальцев рук в разнообразных видах деятельности. К примеру, на занятиях лепкой ребенку предлагается лепить различные предметы, соблюдая пропорции и форму деталей. На занятиях ЛФК предусмотрены упражнения для рук и пальцев, а также спортивные игры, развивающие координацию, ловкость и совершенствующие механизмы ручной моторики ребенка. Трудовое воспитание в старшей группе детского сада, согласно программе, рассчитано на развитие самостоятельности воспитанника в отношении самообслуживания, элементов хозяйственно-бытового труда и труда на природе. Тематика сюжетных игр направлена на социализацию ребенка в группе и повышение ориентации в окружающем мире (игры «Шьем куклам одежду», «Правила поведения на улице», «Покупки в магазине» и т.д.).

Отдельный раздел программы полностью посвящен коррекционной работе в детском саду. Большое внимание на третьем году обучения отводится развитию зрительного восприятия, коррекции нарушений речи, развития осязания и мелкой моторики, ориентировке в пространстве, социально-бытовой ориентировке, ритмике и ЛФК. Каждый из подразделов включает в себя рекомендации по организации коррекционной работы в группе и затрагивает все функции, необходимые для формирования школьной готовности у детей.

С целью коррекции психолого-педагогических показателей у воспитанников старшей группы, нами была разработана система из занятий, развивающих необходимые для обучения в школе знания, умения и навыки, которые, согласно результатам эксперимента, оказались развиты в недостаточной степени:

1. мелкая моторика,
2. представления о школе и позитивное отношение к обучению в классе,
3. умственное и речевое развитие, а именно:

- a. программирование речевого высказывания,
- b. построение рассказа на основе собственного опыта и усвоенных знаний,
- c. формулирование полного ответа на поставленный вопрос при обсуждении.

Система состоит из 12 фронтальных занятий, проведенных нами в период производственной практики с 26.02.18 по 15.04.18 в МАДОУ «Детский сад компенсирующего вида для детей с нарушениями зрения №369». В систему вошли занятия, составленные с учетом лексических тем, изучаемых детьми в учреждении в период проведения коррекционной работы (Приложения 4, 5). Они преподносились как обычное занятие с дефектологом, в то время как в список поставленных нами задач входило развитие всех необходимых для подготовки к школе параметров. Коррекционная работа проводилась 2-3 раза в неделю, в зависимости от загруженности детей в определенный день. Во время работы мы использовали следующие методы и техники:

- беседа,
- обсуждение,
- викторина,
- аппликации с различными материалами (фольга),
- рисование ладонями, техникой разбрызгивания краски, при помощи пупырчатой пленки, рисование на свободную тему,
- просмотр образовательных мультфильмов (источник: канал YouTube «Страна детства», «Навигатум: игровые профориентационные материалы», «Шишкина школа») [21, 29, 46, 49],
- сюжетные игры,
- графические диктанты,
- научно-исследовательская деятельность,
- наблюдение,

- артикуляционная гимнастика,
- составление рассказа по картинке,
- пересказ воспринятого на слух литературного произведения,
- фантазирование,
- театрализованная деятельность,
- пальчиковая гимнастика.

Кроме того, во время педагогической деятельности уделялось внимание наблюдению за свободной деятельностью ребенка (по рассказам воспитателя) в целях получения более полного представления о результатах коррекционной работы, а также более объективной оценки свободной речи воспитанников.

3.2. Анализ результатов контрольного этапа экспериментального исследования

В завершение работы был проведен контрольный этап экспериментального исследования, включающий в себя адаптированные варианты следующих методик:

1. Программа психолого-педагогической диагностики готовности детей к обучению в школе А.Л. Венгера и Е.А. Бугрименко (таблица 4);
2. Цветные прогрессивные матрицы Равена (таблица 5, таблица 6)

**Результаты, полученные в ходе контрольного этапа
экспериментального исследования при помощи программы психолого-
педагогической диагностики готовности детей к обучению в школе А.Л.**

Венгера и Е.А. Бугрименко

Диагностические блоки		Показатели до коррекционной работы, %			Показатели после коррекционной работы, %		
		Низ.ур- нь	Ср. ур- нь	Выс. ур-нь	Низ. ур-нь	Ср. ур-нь	Выс. ур-нь
Выявление ориентировки в окружающем	Общая ориентировка в знаниях	0	16,7	83,3	0	0	100
	Отношение к школе	50	16,7	33,3	0	33,3	66,7
Умственное и речевое развитие		33,3	16,7	50	16,7	16,7	66,7
Движения	Крупная моторика	0	33,3	66,7	0	16,7	83,3
	Мелкая моторика	16,7	16,7	66,7	0	33,3	66,7

До проведения коррекционной работы более половины детей не имело знаний о способе организации деятельности в школе, не представляло, какие правила поведения существуют в классе, и почему сидеть за партой на уроках может быть интересно. Всего половина воспитанников могла лексически грамотно и понятно изложить свое сообщение педагогу. Также, были отмечены сложности при выполнении работы, требующей тонких движений пальцев рук – в этом блоке 16,7% детей показало низкий уровень овладения такими движениями.

После проведения серии развивающих занятий и повторного предъявления матриц Равена, нами было установлено, что воспитанники обследуемой группы стали лучше справляться с заданиями. В результате им были присвоены III (50% – 3 воспитанника) и IV (50% – 3 воспитанника)

уровни успешности. Важно отметить, что в этот раз дети более внимательно анализировали матрицы, изучали все варианты ответа, и, как следствие, выполнили правильно большее количество заданий, чем в прошлый раз.

Таблица 5

Уровни успешности, присвоенные детям обследуемой группы после контрольного этапа эксперимента в рамках методики матриц Равена

Уровни успешности	Соответствующие баллы	Количество обучающихся группы, имеющих уровень <i>до</i> коррекционной работы	Количество обучающихся группы, имеющих уровень <i>после</i> коррекционной работы
I	≤ 17	0	0
II	17,5 – 22,5	1	0
III	22,75 – 27,9	5	3
IV	≥ 28	0	3

Также, нами была замечена положительная динамика при сравнении итоговых баллов за матрицы с возрастными нормативами. Как отмечалось ранее, нормативы установлены для воспитанников 6-летнего возраста, поэтому итоговый прогресс детей обследуемой группы можно спрогнозировать как более высокий.

Показатели детей обследуемой группы после проведения коррекционной работы в сравнении с нормативами выполнения заданий матриц Равена с нормальным и отклоняющимся развитием (для 6 лет)

Категория испытуемых	Соответствующие баллы	Количество обучающихся группы, имеющих баллы в указанных рамках до коррекционной работы	Количество обучающихся группы, имеющих баллы в указанных рамках после коррекционной работы
Нормальное развитие	26 - 35	2	4
Задержка психического развития	13 - 25	4	2

В процессе выполнения заданий дети показали более высокий уровень концентрации и удержания внимания, а также более легко переключались с одного типа матриц на другие. Воспитанники проявили большой интерес ко всем заданиям и после контрольного этапа эксперимента пытались самостоятельно рисовать матрицы и проверять друг друга.

В процессе коррекционной работы мы способствовали улучшению некоторых показателей развития детей, которые напрямую влияют на формирование школьной готовности. Таким образом, к моменту поступления в подготовительную группу, с помощью систематической коррекционной работы, детям будет проще задействовать компенсаторные механизмы для более эффективной подготовки к учебной деятельности. К 1 классу воспитанники смогут выполнять задания, рассчитанные на возрастную норму при условии адаптации материалов под возможности зрительного анализатора.

В подтверждение вышесказанному можно привести статистику по поступлению выпускников подготовительной группы 2016/2017 года обучения детского сада компенсирующего вида в 1 классы. Согласно этим данным, в группе 21 ребенок, из них 71,4% (15 человек) в этом учебном году поступили в массовые школы. Это говорит о том, что в учреждении проводится эффективная работа по подготовке детей с нарушениями зрения к обучению в школе.

Получается, если ввести дополнительные развивающие занятия или дополнить специальными материалами уже имеющиеся, то к следующему году еще больший процент выпускников 2017/2018 года отправится в массовые школы. В случае, если таким образом подготовить детей, имеющих другие нарушения в развитии, мы получим инклюзивный класс, в котором дети максимально приближены по возможностям к возрастной норме. Возможно, именно по причине того, что дошкольное детство воспитанники провели в специальном (коррекционном) учреждении, где процесс их обучения и воспитания строился с учетом индивидуальных потребностей и понимания особенностей в развитии, им было проще скомпенсировать свои способности и успешно скорректировать все необходимые для обучения с нормально развивающимися сверстниками знания, умения и навыки.

В ходе анализа методической базы, нами было установлено, что подготовка к школе детей с нарушениями зрения в возрасте 5-6 лет освещается в программах специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для слабовидящих детей) под редакцией Л. И. Плаксиной. Поэтому система коррекционных занятий, разработанная нами, полностью опиралась на уже проводимую работу в группах и подразумевала насыщение занятий играми, упражнениями и формами работы, позволяющими обогатить уже имеющиеся у детей знания, умения и навыки, а также ускорить процесс формирования школьной готовности. По нашему мнению, такая организация педагогической работы поможет детям с нарушениями зрения (и другими патологиями развития) к моменту

поступления в 1 класс общеобразовательной школы эффективнее и быстрее интегрироваться в образовательный процесс вместе с нормально развивающимися сверстниками.

Результат проведения системы коррекционных занятий установил, что более насыщенная работа по формированию школьной готовности помогает воспитанникам приблизиться по исследуемым показателям к возрастной норме и частично скомпенсировать задержку в психическом развитии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе работы были изучены особенности инклюзивного образования. Основными материалами для этого послужили Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании в РФ», материалы научно-практической конференции 2013 года по вопросам методологии, практики и технологий инклюзивного образования. Также было исследовано положение инклюзивного образования в массовых школах г. Екатеринбурга, с опорой на полученные данные удалось выявить главную проблему – психологическую и методическую неготовность педагогов в новой системе.

Далее, при помощи литературы были проанализированы особенности в развитии детей с ОВЗ, которые препятствуют формированию школьной готовности в установленные возрастной нормой сроки. Это позволило подобрать и адаптировать методики для проведения констатирующего и контрольного этапов эксперимента. С целью более продуктивного и глубокого исследования проблемы, нами было решено обследовать часть старшей группы детского сада компенсирующего вида №369 для детей с нарушениями зрения. Эксперимент выявил, что у большей части обследуемых воспитанников недостаточно сформирована ориентировка в школьных понятиях. Также, в силу имеющихся нарушений речи, у трети детей (33,3% – 2 ребенка) был отмечен низкий уровень речевого развития. С помощью методики цветных прогрессивных матриц Равена удалось отметить трудности в осуществлении некоторых мыслительных операций и небольшое запаздывание развития абстрактно-логического мышления.

Так как теоретическая база по подготовке детей 5-6 лет к школе не до конца сформирована, мы посчитали более уместным ориентироваться в своей деятельности на методическую. Взяв за основу программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для слабовидящих детей) под редакцией Л. И. Плаксиной, получилось обозначить направления,

содержания и формы коррекционной работы. Далее была разработана и реализована система коррекционных занятий, ставшая дополнением к образовательному процессу в группе.

Посредством наблюдения, практической деятельности, беседы с педагогами учреждения и других методов удалось изучить особенности подготовки детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ к школьному инклюзивному образованию.

Проведенная работа показала, что при внедрении в систему коррекционных мероприятий в дошкольных учреждениях для детей с ОВЗ дополнительных развивающих занятий, можно способствовать более эффективной подготовке к обучению в школе. В приложение к работе нами была получена статистика поступления детей с нарушениями зрения, окончивших обучение в детском саду в 2017 году и поступивших в 1 класс. Анализ данных позволяет предположить, что, дети старшего дошкольного возраста, получающие дошкольное образование в соответствии с ФГОС ДОО и утвержденными руководством ДОО образовательными программами, получают в детских садах компенсирующего вида все необходимые знания, умения и навыки, которые нужны для формирования школьной зрелости. К завершению обучения в ДОО, воспитанники смогут успешно интегрироваться в 1 классе массовой школы и будут эффективно использовать все условия, создаваемые в инклюзивном классе для детей с ОВЗ. Тем не менее, продолжая проводить дополнительные занятия, можно добиться того, что к моменту поступления в 1 класс общеобразовательной школы дети эффективнее и быстрее смогут интегрироваться в классе с нормально развивающимися сверстниками.

Таким образом, все задачи исследования были выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики [Текст] / С. В. Алехина // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / под ред. С. В. Алехиной. – М. : МГППУ, ООО Буки Веди, 2013. – 334 с.
2. Ардзинба, В.А. Инклюзивное образование инвалидов в Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс] / В. А. Ардзинба // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – URL :http://www.psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Ardzinba.shtml (дата обращения: 26.04.2017)
3. Бахарев, А.В. Инклюзивное образование: психолого-педагогические проблемы детей с ограниченными возможностями [Текст] / А.В. Бахарев // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. – 2014. – №11.–С. 1143-1146.
4. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология [Текст] : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова – М. : Академия, 2002. –203 с.
5. Большой энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров . – 2-е изд., перераб. и доп . – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000 . – 1456 с.
6. Бондарева, Е. Н. Подбор и адаптация учебных материалов для процесса инклюзивного образования [Текст] / Е. Н. Бондарева, В.Н.Рослякова, Т. Ю. Хотылева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол. : С. В. Алехина — М.: МГППУ, 2013.– С. 128-131.
7. Бугрименко, Е. А. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов [Текст] /

Е. А. Бугрименко, А. Л. Венгер, К. Н. Поливанова, Е. Ю. Сушкова ; под ред. В.В. Слободчикова. – Томск: Пеленг, 1992.– 43 с.

8. Бурмистрова, Е. В. Развитие профессиональной позиции педагогов в условиях инклюзивного образования [Текст] / Е. В. Бурмистрова, Л. И. Федорова; под ред. С. В. Алехиной // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография. – М. : МГППУ, ООО Буки Веди, 2013. – 334 с.

9. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 280 с.

10. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика, 1991.–479с.

11. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – С. 52.

12. Жаворонков, Р. Н. Правовое регулирование инклюзивного образования в Федеральном законе «Об образовании в РФ» 2012 г. [Текст] / Р. Н. Жаворонков // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол. : С. В. Алехина — М.: МГППУ, 2013.– С. 17-20.

13. Инклюзивное образование в Казахстане [Электронный ресурс] // Национальный отчет по развитию образования Республики Казахстан (Министерство образования и Науки Республики Казахстан, 2008г). URL :<http://www.inclusion.kz/ru/whatistheinclusion/localexperience> (дата обращения 16.03.2017)

14. Инклюзивное образование: методология, практика, технология [Текст] : материалы международной научно-практической конференции, 20-22 июня 2011 г., Москва / редкол. : С. В. Алехина — М.: МГППУ, 2011.– 244 с.

15. Ковалева, М. В. Организация инклюзивной практики в дошкольном учреждении комбинированного вида [Текст] / М. В. Ковалева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол. : С. В. Алехина — М.: МГППУ, 2013.— С. 89-91.

16. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] : для студ. высш. и сред.пед.учеб.заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров — М.: Академия, 2000. —176 с.

17. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст] : учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., исправ. и доп. / С. А.Козлова, Т.А. Куликова — М.: Издательский центр «Академия», 2001 — 416 с.

18. Конвенция ООН о правах инвалидов [Электронный ресурс] : Конвенция ООН о правах инвалидов, Генеральная Ассамблея ООН, 13 декабря 2006. URL : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml(дата обращения 28.10.2017)

19. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс] // «Конституция Российской Федерации» (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) Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399 (дата обращения 18.10.2017)

20. Коркунов, В. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе [Текст] : учебное пособие / В.В. Коркунов —Урал.гос. пед. ун. — Екатеринбург, 2009 — 220 с.

21. Космос для детей. Система планет для детей [Электронный ресурс] :мульти. фильм для детей дошкольного возраста // YouTube. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=Qhu4j0u-hNk&t=191s> (дата обращения 05.04.2018)

22. Кутепова, Е. Н. Специальное (коррекционное) общеобразовательное учреждение как ресурс развития инклюзивного образования [Текст] / Е. Н. Кутепова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол. : С.В.Алехина — М.: МГППУ, 2013.— С. 25-27.

23. Ливенцева, Н. А. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы [Текст] / Н. А. Ливенцева // Современная зарубежная психология. – 2012. – №1. – С. 20-29.

24. Лич, Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС [Текст] / Д. Лич. – М. : Оперант, 2015.– 177 с.

25. Лозовицкая, О. В. Создание адаптивной творческой среды для детей с ограниченными возможностями здоровья на занятиях по изобразительной деятельности (в рамках инклюзивного образования) [Текст] / О. В. Лозовицкая // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол. : С. В. Алехина — М.: МГППУ, 2013.— С. 316-318.

26. Лубовский, В.И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями [Текст] / В.И. Лубовский // Специальное образование. – 2016. – №4. – С. 77-87.

27. Маетная, Р. И. Информационно-методическая поддержка специалистов образовательного учреждения как фактор эффективного развития инклюзивного образования [Текст] / Р. И. Маетная, А. В. Дорохина // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол. : С. В. Алехина — М.: МГППУ, 2013.— С. 192-194.

28. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики [Текст] / Н. Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С.3-10.

29. Мультфильм из сериала «В мире профессий» [Электронный ресурс] : песня «Все профессии важны, все профессии нужны»: «НАВИГАТУМ»: игровые профориентационные материалы // YouTube. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=xW-24V1cn6I&t=76s> (дата обращения 28.03.2018)

30. Мухордова, О. Е. Прогрессивные матрицы Равена [Текст]: методические рекомендации / сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011 – 70с.

31. Назарова, Н. М. Специальная педагогика[Текст] : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Назарова, Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; под ред. Н.М.Назаровой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.

32. Петрусевич, А. А. Практика современного образования [Текст] : учеб.пособие для студентов педагогических учебных заведений / А.А. Петрусевич, В. В. Лоренц. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2012. – 300 с.

33. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] : учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И. П. Подласый — М. : ВЛАДОС, 1999. – 256 с.

34. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред.Л. И. Плаксиной. – М. : «Экзамен», 2003.– 173 с.

35. Пуллинен, С. Первичные проблемы у людей с отклонениями в развитии [Текст] / С. Пуллинен // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол. : С. В. Алехина — М.: МГППУ, 2013.– С. 417-418.

36. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1993.

Т.1 / В. В. Давыдов. – 1993. – 608 с.

37. Саламанская декларация [Электронный ресурс] : «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994. URL : http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html (дата обращения 27.10.2017)

38. Семаго, Н.Я. Об условиях реализации инклюзивного образования [Текст] / Н.Я. Семаго // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол. : С. В. Алехина — М.: МГППУ, 2013.– С. 214-218.

39. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л. И. Солнцева – М. : "Полиграф сервис", 2000. – 250 с.

40. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] : учебное пособие /Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер,Е. А. Екжанова и др. ; под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 312 с.

41. Сунцова, А. С. К вопросу о методологических основах инклюзивного образования [Текст] / А. С. Сунцова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол. : С.В. Алехина — М.: МГППУ, 2013.– С. 55-58.

42. Тихомирова, Л. Ф. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе [Текст] / Л. Ф. Тихомирова, Ж. Ю. Рюмина // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-

практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол. : С. В. Алехина — М.: МГППУ, 2013.— С. 142-144.

43. Федеральный закон «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс] : Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 (ред. 21.07.14) N 273-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL :http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 20.10.2017)

44. Хяккинен, С. Инклюзивное образование и педагогическая практика в Финляндии [Текст] / С. Хяккинен // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол. : С. В. Алехина — М.: МГППУ, 2013.— С. 425-427.

45. Цветные прогрессивные матрицы [Электронный ресурс].URL :http://psylab.info/Цветные_прогрессивные_матрицы (дата обращения 20.12.2018)

46. Цветок лотоса [Электронный ресурс] : видеозапись // YouTube. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=YWMzyd2bn2s&t=2s> (дата обращения 24.03.2018)

47. Шеманов, А. Ю. Творческая деятельность как фактор формирования социокультурного фундамента инклюзии [Текст] / А.Ю.Шеманов // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол. : С. В. Алехина — М.: МГППУ, 2013.— С. 338-340.

48. Шипицына, Л. М. Тенденции и трудности инклюзивного образования в современной России [Текст] / Л. М. Шипицына // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции 26-28

июня 2013г., Москва / Отв. ред. С. В. Алехина – М.: МГППУ, 2013. – С. 70-73.

49. Шишкина школа: Природоведение. Цветы [Электронный ресурс] : мульт. фильм – урок для детей дошкольного возраста // YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=v4RW_Pn6ZLk&t=243s(дата обращения 24.03.2018)

50. Шмелев, А. Г. Основы психодиагностики [Текст] : учебное пособие для студентов педвузов / А. Г. Шмелев –Москва, Ростов-на-Дону : «Феникс», 1996. – 544 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Опрос «Мнение педагогов об инклюзивном образовании»

1. Имели ли Вы прежде опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья?

Да	Нет
----	-----

2. Возросла ли Ваша нагрузка с введением в школе инклюзивного образования?

Да	Нет	Затрудняюсь ответить
----	-----	----------------------

3. Изменилось ли отношение к учебе детей, не имеющих ОВЗ с введением инклюзивного образования?

Да	Нет	Затрудняюсь ответить
----	-----	----------------------

4. Ощущаете ли Вы недостаток дидактического материала для проведения урока?

Да	Нет	Затрудняюсь ответить
----	-----	----------------------

5. Испытываете ли Вы чувство тревоги и напряжения во время проведения урока?

Да	Нет	Затрудняюсь ответить
----	-----	----------------------

6. Переживаете ли Вы за адаптацию детей с ОВЗ в школе?

Да	Нет	Затрудняюсь ответить
----	-----	----------------------

7. Оцените по 10-ти бальной шкале следующие параметры инклюзивного образования:

Идея инклюзивного образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Воплощение инклюзивного образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Поддержка педагогов в системе инклюзивного образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Нагрузка педагогов в системе инклюзивного образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8. Оцените следующие параметры по 10-ти бальной шкале:

Проявление негатива родителей детей с ОВЗ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Проявление негатива родителей детей без ОВЗ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Становление внеучебных дружеских отношений между учениками, имеющими ОВЗ и не имеющими таковых	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Развитие толерантности и терпения друг к другу в инклюзивном классе	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Появление покровительственного отношения в классе по отношению к детям с ОВЗ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Наличие конфликтов в классе на базе различных особенностей образовательных потребностей	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Оцените данные параметры по 10-ти бальной шкале:

Положение инклюзивного образования на данный период времени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Прогноз развития системы инклюзивного образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. По Вашему мнению, есть ли альтернатива инклюзивному образованию и какая она?

Бланк оформления протокола индивидуального психолого-педагогического обследования

Имя ребенка, возраст

1. ОРИЕНТИРОВКА В ОКРУЖАЮЩЕМ, ЗАПАС ЗНАНИЙ

1. ___ 2. ___ 3. ___ 4. ___ 5. ___ 6. ___ 7. ___ 8. ___

Итоговый уровень _____

ОТНОШЕНИЕ К ШКОЛЕ

9. ___ 10. ___ 11. ___

Итоговый уровень _____

2. УМСТВЕННОЕ И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ

а) ___ б) ___ в) ___ г) ___ д) ___
е) ___ ж) ___ з) ___ и) ___ к) ___

Итоговый уровень _____

3. РАЗВИТИЕ ДВИЖЕНИЙ

Мелкие движения

Уровень _____

Крупные движения

Уровень _____

Примечания

Заключение

Дата обследования _____

Проверяющий _____

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Проверочный бланк для цветных прогрессивных матриц Равена

ФИО _____

Возраст _____ Пол _____ Дата обследования _____

№ задания	Серия А			Серия АВ			Серия В		
	1 выбор	2 выбор	3 выбор	1 выбор	2 выбор	3 выбор	1 выбор	2 выбор	3 выбор
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									

Сумма правильных ответов									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Общее время выполнения теста _____ мин. _____ сек.

Общая сумма баллов _____

Количество проб, решённых со второй попытки _____

Количество проб, решённых со третьей попытки _____

Конструкт образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДОО

Тема: «Цветы»

Автор: Мартынова Дарья Михайловна, студент 4 курса группы БД-41 УрГПУ ИСО

Возрастная группа: 5-6 лет.

Форма организации: фронтальная

Цель: дифференциация представлений о цветах и особенностях цветения через экспериментальную деятельность.

Задачи:

1. Коррекционно-образовательные:

- Активизировать знания детей по теме «Цветы»,
- Сформировать навыки организации экспериментальной деятельности,
- Преодолевать аграмматизмы в речи,
- Учить детей составлять рассказ по заданной теме,
- Учить сравнивать между собой цветы по месту и способу произрастания, внешнему

виду, сезону цветения.

2. Коррекционно-развивающие:

- Развивать навыки общения детей с педагогом и друг с другом в процессе выполнения заданий,
- Развитие мелкой моторики на материале физминутки, экспериментальной деятельности,
- Развитие способности программировать собственное высказывание.

3. Коррекционно-воспитательные:

- Воспитание культуры речи,
- Воспитание интереса к познавательной деятельности
- Формирование позиции будущего школьника,
- Воспитание самоконтроля в процессе говорения,
- Воспитание аккуратности в процессе выполнения композиции на бумаге,
- Воспитание волевых качеств: усидчивости, внимательности и т.д.

Задачи с учетом индивидуальных особенностей воспитанников:

- Обучать программировать речевое высказывание в соответствии с нормами языка,
- Воспитание самоконтроля в процессе говорения,
- Развитие зрительного восприятия и обучение ориентировке в микропространстве (при вырезании цветка),
- Развитие чувственного опыта посредством работы с различными материалами (бумага, вода),
- Способствовать активизации, стимуляции и упражнению зрительных функций в процессе выполнения опыта.

Длительность занятия: 30 минут

Планируемые результаты:

В ходе деятельности каждый ребенок:

- Способен составить рассказ по собственным впечатлениям,
- Получает представление о научном характере познания предметов и событий в школе,
- Имеет представления о способах скручивания бумажных лепестков при помощи ножниц,
- Приобретает навыки самоконтроля в процессе говорения,
- Проявляет интерес к познавательной деятельности,

- Имеет представления о разнообразии цветов и особенностях их цветения на примере бумажного лотоса.

Оборудование и материалы:

- Мультимедийное (слайды с изображениями цветов, видеофайл раскрывающегося и закрывающегося бутона лотоса),
- Словесное (краткий рассказ об особенностях цветения каждого из представленных на слайде цветов),
- Практическое (заготовки для цветов, пластмассовые емкости, ножницы).

Ход деятельности:

Этап, продолжительность	Деятельность педагога	Деятельность воспитанников	Планируемый результат
I Организационный этап ~ 3-4 мин	«Здравствуйте, ребята! Как вы поживаете? Как ваше настроение? Выспались? А снилось ли вам что-то сегодня? Что это было? Давайте улыбнемся друг другу и скажем «Доброе утро!», чтобы у каждого из нас поднялось настроение».	Располагаются за столами напротив педагога, отвечают на вопросы.	– Психологическая готовность детей к занятию, – Активизация внутренней мотивации на деятельность.
II Обучающий (Основной) Актуализация ~ 3 мин Восприятие и освоение нового или расширение имеющихся представлений ~ 6-8 мин	«Сегодня мы с вами вспомним, какие бывают цветы и проведем интересный научный эксперимент, совсем как будущие школьники. Скажите, какое сейчас время года? Правильно, весна! Это значит, что совсем скоро наши бабушки будут сажать саженцы и выбирать семена цветов, чтобы украсить ими свои палисадники. Какие вы знаете цветы?» «Перед тем, как мы с вами вспомним это, давайте выполним зарядку для глаз – посмотрим вверх, вниз, на соседа слева (он сегодня опрятный, причесанный?), справа (какого цвета его футболка сегодня?), нарисуем глазами в воздухе цифру 8. А теперь каждый пусть напишет в воздухе первую букву своего имени» «Ребята! Посмотрите на слайды. Что на них изображено? Правильно! Это цветы. Сейчас я буду переключать слайды, а вы постарайтесь угадать, что это за цветок». На слайдах: астра, роза, тюльпан, лилия, пион, нарцисс, ирис и лотос. «Посмотрите на последний слайд – кто знает, что это за цветок? Правильно, это лотос! Он растет на воде, а его корни уходят в почву под водой. На рассвете лепестки	Дети сидят возле педагога, слушают его, участвуют в беседе, отвечают на вопросы. Каждый вспоминает, что бабушка сажает в саду. Дети выполняют глазодвигательную гимнастику, рассматривают слайды, отвечают на вопросы. Каждый вспоминает, какие знает цветы и внимательно слушает педагога.	– Восприятие информации, необходимой для успешного усвоения нового материала. – Упражнение зрительного анализатора, – Осознание и усвоение понятий о цветах, – Активизация активности и любознательности.

	<p>Динамическая пауза ~ 1-2 мин</p> <p>Практическая работа ~ 5-10 мин</p> <p>Рефлексивно-корректирующий ~ 3 мин</p>	<p>лотоса раскрываются навстречу солнышку, а с закатом закрываются для отдыха». Педагог показывает видео с этим процессом в ускоренной съемке».</p> <p>«Не хотите поиграть немного и представить, что мы с вами – маленькие лотосы? Встанем, потянемся как следует, сделаем из наших рук бутоны. Когда я буду говорить «День», раскрывайте свои цветочки, а когда «Ночь» - будете складывать бутон. Будьте внимательны, я постараюсь вас запутать, победит самый осторожный!»</p> <p>«Теперь я предлагаю каждому из вас сделать собственный цветок лотоса, над которым мы и проведем научный опыт! Вырезайте цветок из бумаги. Теперь возьмите ножницы и осторожно тяните с их помощью лепесток к кончику, пока он не станет «кудрявым» и не завьется. Получилось? Теперь опускайте свои цветы в емкости с водой. Смотрите внимательно! Что сейчас происходит? Правильно – от воды цветок сначала немного закрывается, а потом распускается и полностью растягивается в воде».</p> <p>«Теперь, когда опыт проведем, давайте подумаем, отчего цветок совсем распустился? Вы правы, цветок бумажный, он намокает от воды и лепестки тяжелеют. Поэтому цветок растягивается по поверхности воды, а у некоторых из вас даже тонет».</p>	<p>Дети слушают инструкцию, с удовольствием включаются в игру. Стараются внимательно следить за тем, кто говорит педагог, чтобы не проиграть.</p> <p>Дети слушают педагога, задают вопросы по инструкции. Самостоятельно вырезают цветок из заготовки, обращаются за помощью при затруднениях. Проводят опыт, делятся своими впечатлениями.</p> <p>Дети участвуют в обсуждении, высказывают свои мнения.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Снятие напряжения, – Эмоциональная и физическая разрядка. – Овладение определенным объемом знаний, умений и навыков, – Овладение умением работать по образцу, слушать педагога, выполнять его инструкции, – Овладение начальными навыками проведения научных экспериментов. – Умение вести обсуждение с педагогом и другими обучающимися, оформлять свой ответ, – Умение анализировать свою деятельность.
<p>II I</p>	<p>Заключительный (Рефлексия) ~ 3 мин</p>	<p>«Давайте обсудим, чем мы сегодня занимались? Вам понравилось? А что интересного мы сегодня узнали о цветах? А о свойствах воды? А что больше всего понравилось? Мне понравилось то, как вы сегодня старательно проводили эксперимент – каждый из вас был совсем как взрослый</p>	<p>Дети участвуют в беседе с педагогом, обсуждают занятие, высказывают свое мнение, рассказывают о том, что нового узнали.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Осознание себя как участников познавательной деятельности, – Сформированность элементарных навыков самооценки, – Умение составить рассказ по

		первоклассник! Вы сегодня очень постарались, молодцы! Всем ставлю пятерки!»		собственным впечатлениям.
--	--	---	--	---------------------------

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Конструкт образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДОО

Тема: «Космос. День космонавтики»

Автор: Мартынова Дарья Михайловна, студент 4 курса группы БД-41 УрГПУ ИСО

Возрастная группа: 5-6 лет.

Форма организации: фронтальная

Цель: Формирование начальных представлений о космосе и планетах солнечной системы.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- Активизировать знания детей по теме «Космос»,
- Дополнять понятийный аппарат по теме «Космос»,
- Учить составлять декоративную композицию из фольги, цветной бумаги и картона,
- Обучать силуэтному вырезанию простых по форме предметов и создавать сюжеты аппликации,
- Обучать способам взаимодействия в тонким и хрупким материалом (фольгой) при создании художественной композиции.

2. Коррекционно-развивающие:

- Развитие мелкой моторики на материале физминутки, изобразительной деятельности,
- Развивать речь как средство общения в ходе совместной деятельности,
- Развивать зрительный контроль за действием рук при пользовании двигательными ножницами.

3. Коррекционно-воспитательные:

- Воспитание культуры речи,
- Воспитание интереса к истории России,
- Воспитание самоконтроля в процессе говорения,
- Воспитание аккуратности в процессе выполнения композиции на бумаге,
- Воспитание волевых качеств: усидчивости, внимательности и т.д.

Задачи с учетом индивидуальных особенностей воспитанника:

- Обучать программировать речевое высказывание в соответствии с нормами языка,
- Воспитание самоконтроля в процессе говорения,
- Развитие зрительного восприятия и обучение ориентировке на листе бумаги,
- Развитие чувственного опыта посредством работы с различными материалами (бумага, картон, фольга).

Длительность занятия: 30 минут

Планируемые результаты:

В ходе деятельности ребенок:

- Способен составить рассказ по собственным впечатлениям,
- Владеет навыком составления декоративной композиции из картона, фольги и цветной бумаги,
- Приобретает навыки самоконтроля в процессе говорения,

- Проявляет интерес к познавательной и творческой деятельности,
- Имеет представления о космосе и планетах солнечной системы.

Оборудование и материалы:

- Мультимедийное (мультфильм о планетах, образец готовой аппликации на слайде),
- Практическое (заготовки для аппликации из фольги и цветной бумаги, клей, основа для картины из картона, ножницы).

Ход деятельности:

Этап, продолжительность	Деятельность педагога	Деятельность воспитанников	Планируемый результат
I Организационный этап ~ 3-4 мин	«Здравствуйте! Как ваше настроение? Как погода за окном? Вы не замерзли, когда шли сегодня утром в сад? Давайте улыбнемся друг другу, чтобы у каждого из нас поднялось настроение».	Располагаются за столами напротив педагога, участвуют в беседе.	– Расслабление и психологический настрой на совместную деятельность, – Активизация внутренней мотивации на деятельность.
II Обучающий (Основной) Актуализация ~ 3 мин Восприятие и освоение нового или расширение имеющихся представлений ~ 6-8 мин	«Сегодня мы с вами полетим в космос на настоящей ракете! Для начала только нужно вспомнить, а что же такое космос? Какие планеты вы знаете? А как называется система, в которой все эти планеты находятся?» «Предлагаю вам немного отдохнуть и посмотреть мультфильм, чтобы еще раз вспомнить все, что вы знаете о космосе». «Знаете ли вы, что много лет назад, в 1961 году советский космонавт Юрий Гагарин впервые полетел в космос? Он облетел вокруг нашей планеты и вернулся домой настоящим героем. Сегодня, 12 апреля, вся наша страна празднует годовщину этого события. Давайте представим, как космонавт взлетает в космос – проведем прямую линию снизу вверх. Теперь, как он огибает Землю – нарисуем глазами в воздухе круг, а потом проведем линию сверху вниз – так Юрий Гагарин спускался из космоса на своем космическом корабле».	Воспитанники слушают педагога, участвуют в беседе, отвечают на вопросы, стараются вспомнить все планеты, самостоятельно вспоминают название системы – Солнечная. Дети просматривают мультфильм, делятся впечатлениями, слушают рассказ про Юрия Гагарина. Вместе с педагогом выполняют глазодвигательную гимнастику.	– Восприятие информации, необходимой для успешного усвоения нового материала. – Осознание и усвоение понятий о планетах и полете Юрия Гагарина в космос, – Активизация активности и любознательности

	<p>Динамическая пауза ~ 1-2 мин</p>	<p><i>Давайте теперь немного передохнем и представим, что надо космонавту для полета в космос, кроме ракеты? Это скафандр и шлем. Предлагаю вам представить, как бы мы надевали скафандр, подготавливаясь к полету на Луну, например. Давайте начнем с нижней части (натягивают «штаны» от скафандра), теперь верхняя, сейчас надеваем шлем и фиксируем его (имитация деятельности). Последний штрих – не забыть надеть специальные перчатки – в космосе очень холодно! Расскажите, как выглядят ваши скафандры? А какого они цвета? А как выглядят ваши шлемы?</i></p>	<p>Дети выполняют задание, слушая педагога, «надевают» воображаемый скафандр, описывают его внешний вид педагогу и друг другу.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Снятие напряжения, – Эмоциональная и физическая разрядка.
	<p>Практическая работа ~ 5-10 мин</p>	<p>«Теперь, когда мы вспомнили все о космосе, подготовили свои скафандры, можно приступать к изготовлению ракеты! У меня есть планеты из белой бумаги, которые необходимо раскрасить и приклеить на листы картона черного цвета. Следом мы приклеим ракеты, которые я вырезала из фольги – нам ведь нужен настоящий космический корабль! На ракеты приклеим 2 окошка, чтобы во время полета наблюдать за видом. Если захотите, сможем наклеить звездочки или нарисовать их, легонько капая на листок белой краской – так получится настоящий Млечный путь».</p>	<p>Воспитанники внимательно слушают инструкцию, участвуют в оформлении поделки. Используют помощь по необходимости, но стараются самостоятельно приклеивать ракеты из тонкой алюминиевой фольги и капать кисточкой на листок, «создавая» звезды. В процессе деятельности педагог побуждает их проявлять творчество.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Закрепление определенного объема знаний, умений и навыков, – Совершенствование умения работать по образцу, слушать педагога, выполнять его инструкции, – Совершенствование умения пользоваться конструктивными способами действия с материалами для творчества.
	<p>Рефлексивно-корректирующий ~ 3 мин</p>	<p>«Теперь, когда поделки готовы, предлагаю сыграть в игру. Я буду описывать планету, на которую мы полетим, а вы – угадывать, что я загадала.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Большая голубая планета, на которой мы все живем (Земля). • Планета, которая находится ближе всех к Солнцу (Меркурий). • Самая большая планета Солнечной системы (Юпитер). • Планета, имеющая кольца (Сатурн). • Самая холодная планета, 	<p>Дети угадывают все загадки, используя помощь педагога по необходимости.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Умение узнавать изученные планеты Солнечной системы, – Умение вести обсуждение с педагогом, оформлять свой ответ.

		<p>из-за обилия льдов имеет голубой цвет (Уран).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Самая горячая планета (Венера). • Планета-сосед Земли красного цвета (Марс)». 		
Ш	<p>Заключительный (Рефлексия) ~ 3 мин</p>	<p>«Хорошо! Расскажите, чем мы сегодня занимались? Вам понравилось? А что интересного мы сегодня узнали о космосе? А что вам больше всего понравилось делать? Мне понравилось то, как аккуратно вы сегодня выполняли поделки и как ловко отгадывали мои загадки!»</p>	<p>Дети участвуют в беседе с педагогом, обсуждают занятие, высказывают свое мнение, рассказывают о том, что нового узнали.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Осознание себя как участника творческого процесса, – Сформированность навыков самооценки, – Умение составить рассказ по собственным впечатлениям.