

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАБАРДИНО-БАЛКАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. Х.М. БЕРБЕКОВА»

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
РЕЗУЛЬТАТЫ, ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Материалы II Всероссийского Форума
с международным участием**

26–27 ноября 2020 г.

Нальчик
КБГУ
2021

УДК 378
ББК 74
И65

И65 Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : материалы II Всероссийского Форума с международным участием (26–27 ноября 2020 г., Нальчик) / О. И. Михайленко (отв. редактор) ; Министерство науки и высшего образования, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова. – Нальчик : Каб.-Балк. ун-т, 2021. – 352 с. – 200 экз. – ISBN 978-5-7558-0647-3

Редакционная коллегия:

Хаширова Светлана Юрьевна – доктор химических наук, проректор по научно-исследовательской работе КБГУ

Михайленко Ольга Ивановна – кандидат психологических наук, доктор акмеологии, директор института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ, *отв. редактор*

Багова Римма Хамидбиевна – кандидат психологических наук, заместитель директора института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ по научно-исследовательской работе и информатизации

Байсаева Лейля Каплановна – кандидат географических наук, заместитель директора института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ по профориентационной и воспитательной работе

В сборник включены материалы II Всероссийского Форума с международным участием, прошедшего в Кабардино-Балкарском государственном университете им. Х.М. Бербекова (КБГУ), институте педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования 26–27 ноября 2020 г. Представленные материалы включают статьи, освещающие различные подходы к решению проблем организации эффективного обучения, воспитания, психолого-педагогического сопровождения обучаемых с инвалидностью и ОВЗ в процессе инклюзивного образования. Авторы статей описывают свой опыт, при этом указывают на актуальные проблемы и пути их эффективного решения.

Материалы сборника будут полезны для специалистов в области педагогики и психологии.

УДК 378
ББК 74

ISBN 978-5-7558-0647-3

© Кабардино-Балкарский
государственный университет
им. Х.М. Бербекова, 2021

СЕКЦИЯ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Руководитель Р.Х. Багова – кандидат психологических наук, доцент института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова

УСЛОВИЯ ДЛЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

Агирова З.М.,
студентка,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Мокаева М.А.,**
кандидат психологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет, г. Нальчик, Россия

В работе автор рассматривает условия для интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Процессы, происходящие в современном образовании, требуют новых подходов к реализации задач, связанных с образованием детей с ограниченными возможностями здоровья, достижению нового качества специального образования, которое определяется его соответствием актуальным и перспективным запросам современного общества.

Ключевые слова: интегрируемый ребенок, адаптивная среда, интегрированное обучение, толерантное отношение.

CONDITIONS FOR INTEGRATED EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN MODERN CONDITIONS

In this paper, the author considers the conditions for integrated education of children with disabilities. The processes taking place in modern education require new approaches to the implementation of tasks related to the education of children with disabilities, the achievement of a new quality of special education, which is determined by its compliance with the current and future needs of modern society.

Keywords: integrated child, adaptive environment, integrated learning, tolerant attitude.

Согласно статистическим данным в России наблюдается ежегодный рост детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это означает, что система образования должна перестраиваться под особые образовательные потребности таких детей, обеспечивать всем детям без исключения качественную и своевременную психолого-педагогическую поддержку.

Процессы, происходящие в современном образовании, требуют новых подходов к реализации задач, связанных с образованием детей с ОВЗ, достижения нового качества специального образования, которое определяется его соответствием актуальным и перспективным запросам современного общества.

В связи с чем, обеспечение государственных гарантий доступности качественного специального образования становится особенно актуальным.

Однако дети с ОВЗ не могут получить качественного образования в системе специального образования, изолированной от общества, от всей системы образования. Поэтому основная проблема на современном этапе заключается в интеграции ребенка с ОВЗ в общеобразовательную среду, обучение и воспитание детей с ОВЗ в учреждениях общей системы образования в едином потоке с нормально развивающимися детьми с последующей интеграцией его в современный социум, создание для ребенка полностью комфортной среды. Каждый ребенок должен иметь особые условия, которые обеспечат ему возможность быть успешным, получить социализацию и развить необходимые ему навыки.

Дети с ОВЗ – это дети с нарушением психофизического развития, нуждающиеся в специальном (коррекционном) обучении и воспитании (дети с задержкой психического развития; дети с нарушениями интеллекта; дети с нарушениями слуха; дети с нарушениями зрения;

дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; дети с нарушениями речи; дети с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения; дети с множественными нарушениями; дети с тяжелыми хроническими соматофизическими болезнями).

В основе технологии интегрированного обучения детей с ОВЗ лежит стремление обучать всех учащихся вместе, не выделяя детей с ОВЗ в отдельные классы, избегая формирования у таких детей комплекса неполноценности, ощущения своей второстепенности, сохраняя в общеобразовательном классе в лице сильных учащихся образцы для роста и развития, верхней планки, к которой будут подтягиваться остальные неуспешные классы [4].

В зависимости от характера и степени тяжести первичного нарушения и их последствий дети с ОВЗ имеют специфические образовательные потребности, которые различны и зависят от возраста, характера, степени тяжести первичного нарушения здоровья, а зачастую и его структуры, выраженности их последствий. Именно их наличие определяет объективную потребность в использовании других, не традиционных, а специальных способов педагогического воздействия.

Поэтому в образовательном учреждении должны быть реализованы специальные образовательные программы, методы и приемы работы с детьми, доказавшие за многолетний период их применения свою эффективность, и специальные условия обучения. Специальные условия обучения – это кадры, учебники, учебные пособия и дидактические и наглядные материалы, методы и приемы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования, средства коммуникации и связи, а также психологические, медицинские, социальные и иные услуги, которые позволят детям с ОВЗ усваивать образовательную программу.

В образовательных учреждениях должны создаваться условия, гарантирующие возможность: достижения планируемых результатов освоения образовательной программы всеми обучающимися; использования обычных и специфических шкал оценки «академических» достижений ребенка с ОВЗ, соответствующих его особым образовательным потребностям; адекватной оценки динамики развития жизненной компетенции ребенка с ОВЗ совместно всеми участниками образовательного процесса, включая и работников школы и родителей (их законных представителей); индивидуализации образовательного процесса в отношении детей с ОВЗ; целенаправленного развития способности детей с ОВЗ к коммуникации и взаимодействию со сверстниками; выявления и развития способностей обучающихся с ОВЗ через систему клубов, секций и кружков, организацию общественно-полезной

деятельности, в том числе социальной практики, используя возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей; включения детей с ОВЗ в доступные им интеллектуальные и творческие соревнования, научно-техническое творчество и проектно-исследовательскую деятельность; включения детей с ОВЗ, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в разработку образовательной программы, проектирование и развитие внутришкольной социальной среды, а также формирование и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся; использования в образовательном процессе современных научно-обоснованных и достоверных коррекционных технологий [5].

Интегрированное обучение имеет преимущества как для детей с ОВЗ, так и детей с нормальным развитием.

Совместное обучение способствует социализации детей с ОВЗ. Ведь, как известно, посредством социализации осуществляется развитие личности. В процессе социализации осуществляется включение индивида в социальные отношения и благодаря этому может происходить изменение его психики. Имея возможность взаимодействовать с другими людьми, его психика не исчерпывается только низшими психическими функциями (наглядно-действенное мышление, непроизвольное внимание, эмоциональная память и др.), а происходит переход ребенка на более высокий уровень развития – высшие психические функции (речь, словесно-логическое мышление, произвольное внимание и пр.).

Также для нормально развивающихся детей создается среда, в которой они начинают осознавать, что мир представляет собой «единое сообщество людей, включающее людей с ограниченными возможностями здоровья», в которой происходит развитие толерантного отношения.

Интеграция детей с ОВЗ в сообщество своих ровесников, имеющих норму развития, стало закономерным этапом развития специального образования, обусловленным качеством отношения общества и государства к детям с ОВЗ, признанием их прав на обучение в сообществе своих ровесников.

Однако возможности коррекционного обучения детей с ОВЗ в массовых школах ограничены.

В связи с особенностями в развитии мыслительных процессов, ребенку с ОВЗ необходима постоянная помощь в обучении, родительский контроль. Важна постоянная дополнительная работа с ребенком. Педагогу требуется большой опыт, умения и навыки работы с разными детьми, объединенными в единый коллектив. Нужно суметь уделить отдельное внимание ребенку с ОВЗ, не выделяя его явно из всего коллектива, потому что все дети очень чуткие. Они очень точно ощущают

отношение учителя к ним и к другим одноклассникам и, если они замечают, что их где-то обделили вниманием, не похвалили, не отметили его успех в задании как у другого, то начинают негативно относиться к учителю. Могут вообще отказаться от работы, или делать ее без интереса и увлечения.

Необходимо постоянно проводить диагностику успеваемости с учетом всех факторов развития ребенка. Если необходимо, то упрощать программу обучения, стараться адаптировать ее на основе образовательных возможностей данного ребенка.

Дети с ОВЗ, как правило, ослаблены, расторможены, быстро утомляются, и увеличение допустимой по возрасту учебной нагрузки им противопоказано. Поэтому количество занятий по некоторым дисциплинам должно подвергаться коррекции в пользу тех, которые у него осваиваются хуже.

Поэтому чрезвычайно важными условиями для интеграции детей с ОВЗ в образовательном пространстве являются [5]:

- подготовка кадров, ориентированных на интеграцию, информированных в вопросах сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях;
- создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить их полноценную интеграцию и личностную самореализацию;
- специальная подготовка и переподготовка педагогов общеобразовательных учреждений;
- специально организованный учебный процесс с коррекционной направленностью в обучении и психологической коррекции индивидуальных особенностей; в выявлении и развитии имеющихся способностей каждого ребенка посредством включения его в различные виды деятельности и общения (физическая культура и спорт, детское творчество, художественная самодеятельность, общественно полезная деятельность и др.);
- необходимость повышения квалификации всех членов коллектива без исключения;
- толерантное отношение родителей здоровых детей к детям с ОВЗ;
- создание эффективной системы педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Таким образом, реализация интегрированного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе создает основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними прозрачными. При этом за каждым ребенком, имеющим ограниченные

возможности здоровья, должна сохраняться необходимая ему специализированная психолого-педагогическая помощь и поддержка.

Сегодня состояние системы образования для детей с ОВЗ говорит о сохраняющейся проблеме правоприменительной практики, отсутствии единых подходов к формированию вертикали образования – от оказания ранней помощи до профориентации и получения профессионального образования, дефиците квалифицированных кадров для работы с детьми с ОВЗ.

Однако за последние годы исполнительным органом власти принят ряд мер, направленных на изменения в организации и содержании образования детей с ОВЗ на всех уровнях образования. На уровне дошкольного и школьного образования утверждены нормативы наполняемости групп и классов для детей с ОВЗ и штатной численности специалистов психолого-педагогического сопровождения, разработаны примерные адаптированные программы дошкольного и начального общего образования, увеличилось количество инклюзивных детских садов и школ, в которых созданы условия для детей с инвалидностью.

Еще одним важным шагом в направлении обновления системы специального и инклюзивного образования лиц с ОВЗ на основе подтвержденных научных методов и актуализации личностного потенциала обучающихся с ОВЗ является разработка Минпросвещением России Стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года. Целью плана реализации Стратегии является выявление приоритетных направлений политики государства в сфере образования, обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, инструментов и механизмов достижения лучших результатов работы в этих направлениях [6].

Несмотря на все проблемы и сложности, процесс интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательное учреждение в России набирает обороты. В разных регионах страны развиваются разнообразные модели и формы взаимодействия специальной (коррекционной) и массовой школы, предпринимаются попытки создания адекватных условий для наиболее полной социальной адаптации и развития личности таких детей.

Литература

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

2. Назарова М.Н. Специальная педагогика. – М.: Академия, 2013. – 384 с.

3. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М.: Владос, 2006. – 175 с.

4. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография – Минск.: НИО, 2003. – 232 с.

5. Пузь Л. Создание условий для интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2016/12/27/sozdanie-usloviy-dlya-integratsii-detey-s-ograni-chennymi>

6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/>

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Алиева Т.Р.,

заведующая структурным подразделением
МКОУ СОШ № 5 ДО № 1 (22)

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в условиях образовательного процесса рассматривается как междисциплинарная деятельность специалистов образовательной организации, направленная на развитие и оптимальное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательную деятельность и взаимодействие с другими воспитанниками. В целом психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплекс различных коррекционно-развивающих, профилактических, организационных и просветительских технологий.

Ключевые слова: адаптация лиц с ОВЗ, психолого-педагогические особенности, инклюзивное образование, индивидуальный подход, социальная адаптация, речевые навыки, государственная политика.

Инклюзивное образование в ДО № 1 (22) МКОУ СОШ № 5 – инновационная система позволяющая детям с ограниченными возможностями успешно развиваться в условиях полноценного общества. Данная система образования подразумевает равноправное восприятие всех детей и внедрение индивидуального подхода к обучению, учитывая особенности ребенка. Положительные аспекты инклюзивного образования в ДО:

- Дети находятся вместе, в одной обычной группе.
- Специалисты помогают детям.
- Внимание акцентируется на сильные стороны ребёнка и его возможности.
- Дети учатся терпимости – воспринимают человеческие различия как обычные.
- Дети с ОВЗ получают полноценное и эффективное образование для того, чтобы жить полноценной жизнью.
- Проблемы развития, эмоциональное состояние детей с ОВЗ становятся важными для окружающих.
- Равные возможности для каждого.

Цель данного решения – адаптация, социализация, обучение и поддержка детей с ограниченными возможностями на всем жизненном пути: начиная с дошкольного возраста и заканчивая трудоустройством.

Психолого-педагогическая характеристика детей с ОВЗ

Дети, поступающие с ОВЗ в ДО имеют физические, интеллектуальные или эмоционально-волевые проблемы. Они испытывают те или иные трудности в социальной адаптации, в овладении навыками функционирования в обществе. У них нарушена познавательная деятельность, что ведёт к проблемам, связанным с трудностями в обучении: ограничено общение, нарушена система коллективных отношений (прежде всего со сверстниками), отсутствует или снижена социальная активность.

Актуальность инклюзивного образования в ДОУ

Дети с инвалидностью – физической или ментальной – традиционно оказывались изолированы и, соответственно, лишены шагов по интеграции в среду. Специальные учреждения чаще создавали и расширяли разрыв между «больной» и «здоровой» частью общества.

Федеральный государственный образовательный стандарт даёт шанс улучшить перспективы детей. Получать образование перед школой крайне полезно каждому ребёнку, а детям с ОВЗ – особенно. С его помощью они учатся общению с другими детьми, развивают коммуникативные, поведенческие функции, взаимодействуют друг с другом.

В соответствии с Задачами ФГОС в отношении детей с ОВЗ при принятии ребёнка в группу учитываются факторы: снижение темпа речемыслительной деятельности, быстрая утомляемость, нарушение моторики, сложность в общении со сверстниками и взрослыми.

Необходимые специальные условия для детей с ОВЗ:

1. Создание соответствующего образовательного пространства.
2. Создание программно-методического обеспечения.

3. В соответствии с ФГОС большое внимание должно уделяться самостоятельной деятельности детей. Для стимуляции детской активности воспитатели должны использовать принципы организации предметно-развивающей среды:

➤ предметно-развивающая среда должна быть привлекательной, комфортной и уютной с учётом возраста детей, для того чтобы у них были оптимальные возможности проявлять активность, работать как в сотрудничестве со взрослыми, с другими детьми, так и самостоятельно;

➤ детям с интеллектуальными нарушениями необходимо предоставить игрушки предыдущей группы;

➤ обязательно должна быть зона коррекции, уголки уединения (необходимо предоставлять ребёнку возможность уединиться и спокойно заснуть. Для этого подойдут балдахины над кроватью, домики);

➤ индивидуальное авторское пространство должно быть вариативное: у каждого ребёнка в соответствии с его интересами и возможностями был выбор и возможность реализовать свою инициативу (выбор игрушек, материалов, видов деятельности);

➤ развивающая среда предусматривает «зоны ближайшего развития» (ребёнок может решать задачи с помощью взрослого, и после приобретения опыта совместной деятельности он становится способным к самостоятельному решению аналогичных задач);

➤ среда должна постоянно обновляться, быть изменчивой вслед за изменениями интересов и образовательных потребностей детей.

4. Создание дидактического обеспечения

➤ для коррекции имеющихся отклонений в развитии;

➤ для коррекции содержания образовательной программы;

➤ для коррекции поведения или социальных компетенций.

5. Обеспечение безопасной развивающей среды для детей на участке, на прогулке.

6. Взаимосвязь со специалистами (логопед, психолог, дефектолог).

7. Взаимодействие с окружающим социумом (поликлиника, соцзащита, социокультурное пространство).

8. Применение основной образовательной программы, использование индивидуального коррекционно-развивающего маршрута, коррекционно-развивающей программы, системы индивидуальной работы в календарном плане.

9. Поощрение детей, если они помогают друг другу и терпимо относятся к сверстникам с ОВЗ; упор в обучении и воспитании на сильные стороны детей, что позволит ребёнку верить в себя.

10. Взаимодействие с родителями или законными представителями.

Современные образовательные технологии «технология» – наука о мастерстве.

- Информационно-коммуникационная технология
- Проектная технология
- Технология развивающего обучения
- Здоровьесберегающие технологии
- Технология проблемного обучения
- Игровые технологии
- Квест-технология
- Технология интегрированного обучения

Здоровьесберегающие технологии – это условия обучения ребенка в школе (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания); рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями); соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка.

Необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим:

- Динамические игры и паузы
- Кинезиологические упражнения
- Упражнения для глаз
- Мимические упражнения
- Релаксация – дыхательно-голосовые игры и упражнения

Задачи здоровьесберегающих образовательных технологий в свете внедрения ФГОС – сбережение и укрепление здоровья учащихся, формирование у них ценности и культуры здоровья, выбор образовательных технологий, устраняющих перегрузки и сохраняющих здоровье школьников.

Игровые технологии

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

- а) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- б) познавательные, воспитательные, развивающие;
- в) репродуктивные, продуктивные, творческие;
- г) коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и другие технологии.

Так, классификация игр по Г.К. Селевко включает следующие группы игр:

По области деятельности:

- физические
- интеллектуальные

- трудовые
- социальные
- психологические.

По игровой методике: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации.

С сентября 2018 г. в ДО № 1 МКОУ СОШ № 5 в младшую группу был определён ребёнок-инвалид А.Д. На основании заявления родителей воспитанника и справки бюро медико-социальной экспертизы был составлен индивидуальный график посещения дошкольного учреждения.

Для успешной реабилитации и адаптации в различных сферах жизнедеятельности ребёнку дошкольного возраста создана положительная среда в детском саду, где поддерживалась его деятельность и адекватное поведение благодаря специально организованной работе специалистов. Реализация включения особого ребёнка в среду образовательного учреждения представляется невозможной без психолого-педагогического сопровождения. В течение всего периода обучения адаптация и коррекционная работа с ним велась по индивидуальному графику в определённые дни и время дефектологом, педагогом-психологом, логопедом и воспитателями. Систематизированный подход к организации воспитательно-образовательной работы позволял воспитаннику участвовать на занятиях, в режимных моментах образовательной деятельности. Работа воспитателями проводилась по индивидуальной программе реабилитации в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанника. Принцип повторности при обучении на всех этапах занятий проводился с ним в игровой форме. Весь изучаемый материал имел развивающий характер. Для полноценной социальной адаптации и успешной профессиональной деятельности с нашим воспитанником развивали и речевые навыки. С этой целью на каждом занятии проговаривали вслух новые слова, старались добиваться конкретного ответа на поставленные вопросы. В конце занятия отмечали достижения каждого воспитанника побуждая их веру в свои возможности, создавая ситуацию успеха. На практических занятиях создавали условия для реализации его творческих возможностей, применяя разные педагогические методы, приёмы и технологии, в основном ориентированные на его действия. Воспитанник нашего дошкольного учреждения участвовал и в культурно-массовых мероприятиях (утренниках) пытался подражать остальным детям, вел счёт до 10 и т.д.

Очень важно научить самостоятельно овладевать знаниями.

Техника и технологии меняются на протяжении жизни, внедряются новейшие достижения науки и ему предстоит самостоятельно пополнять и совершенствовать свои знания и умения. Очень большая роль по выполнению этой задачи отводится учреждению и семье.

Одной из основных форм работы с детьми с ОВЗ является работа с семьёй. Это консультации, беседы, индивидуальные запросы родителей, которые помогают решить многие вопросы, чтобы избежать ошибок в воспитании. Оно заключается в том, чтобы преодолеть их социальную беспомощность за счёт повышения компетентности, обучения навыкам взаимодействия и общения со своим ребёнком. Подобное сотрудничество с родителями помогает создавать благоприятную, эмоциональную и нравственную семейную атмосферу, которая способствует повышению педагогической компетентности родителей. Работа вся строится с учётом психофизических возможностей ребенка, режима, рекомендаций, использования информационных материалов, пособий.

Таким образом, говоря об инклюзивном образовании, следует отметить, что это не только создание условий с детьми с ОВЗ в учреждении, но и специфика учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учётом возможностей ребёнка с особыми его нуждами. Воспитанник выпущен в образовательную школу, где продолжает обучение по освоению программы.

Литература

1. Ершова В.В., Попова М.Р. Психологическая адаптация детей с нарушениями слуха после кохлеарного имплантирования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2016. – № 2 (178).

2. Зонтова О.В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия детей с нарушенным слухом. – СПб: КАРО, 2008. – 203 с.

3. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых: учебно-методическое пособие. – СПб.: ЛЕМА, 2008. – 118 с.

4. Королева И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего возраста после кохлеарной имплантации. – СПб: КАРО, 2009. – 288 с.

5. Сурдопедагогика: учебное пособие для студентов вузов / под ред. Е. Г. Речицкой. – М.: Владос, 2010. – 199 с.

6. Зайцев Д.В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

7. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ № 189 от 29 декабря 2010 г.

8. Законные права детей-инвалидов.

9. Советы по работе с детьми с ОВЗ.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ахаминова А.Ф.,

студентка,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Багова Р.Х.,**
кандидат психологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

В статье представлена модель сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе проектирования инклюзивного образования и описаны педагогические условия, которые должны создаваться в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогическое проектирование, педагогические условия.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DESIGNING INCLUSIVE EDUCATION

The article presents a model of accompanying persons with disabilities in the process of designing inclusive education and describes the pedagogical conditions that should be created in educational institutions that implement inclusive practice.

Keywords: inclusive education, pedagogical design, pedagogical conditions.

В ФЗ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6]. Из определения видно, что инклюзивное образование ставит своей основной целью предоставление права выбора ребенком и его родителями вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми. Главный принцип развития инклюзии – выстраивание инклюзивной вертикали для обеспече-

ния непрерывности инклюзивного образования, его преемственности на всех уровнях [1]. Официально термин «инклюзивное образование» был зафиксирован в Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в области образования лиц с особыми потребностями и Конвенции о правах инвалидов. В этих документах включение определяется как реформа, которая поддерживает и приветствует различия и характеристики каждого человека. Инклюзивное образование рассматривается как образование для всех детей, несмотря на физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие характеристики. В настоящее время активно исследуются принципы обоснования индивидуализированных моделей инклюзивного профессионального образования лиц с ОВЗ на уровнях среднего профессионального и высшего образования, в том числе с позиции развития их человеческого потенциала [2].

Эта форма получения образования позволяет расширить субъективный социальный опыт обучаемого с инвалидностью и ОВЗ, расширить их пространство действия и общения [3]. С точки зрения Баговой Р.Х. характеристики субъективного пространства возможного действия в ситуации выбора влияют на успешность личностного самоопределения учащихся [5].

Слово «проектирование» означает процесс создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, его состояния. Можно дать несколько определений понятию «педагогическое проектирование» (рис. 1).



Рис. 1. Определения понятия «педагогическое проектирование» (составлено автором по материалам исследований)

Для осуществления образовательного процесса определяющее значение имеют педагогические условия. В научной литературе встречаются различные точки зрения определения понятия «педагогические условия», некоторые из которых представлены.

В.А. Ширяева в статье «Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетенции» также представляет глубокий анализ существующих определений понятия «педагогические условия». Следуя мысли В. А. Ширяевой, нужно признать, что фактор можно только прогнозировать, поэтому его можно рассматривать как объективное обстоятельство, в то время как педагогическое условие является обстоятельством внешним, которое конструируется педагогом сознательно. Здесь присутствует только предположение, но не гарантии определенного результата педагогического процесса.

Исследователь предлагает, исходя из качеств педагогических условий, проектировать модель (систему), для построения которой необходимо выявить внешние факторы, существенно влияющие на конкретный педагогический процесс, и из их числа выделить педагогические управляемые условия [7].

Модель сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в педагогических условиях проектирования инклюзивного образования представлена в таблице.

Таблица

Модель сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в педагогических условиях проектирования инклюзивного образования (составлено автором по материалам исследований)

Мероприятия	Виды деятельности	Результат
Организационный этап	Проведение исследования потребностей лиц с ОВЗ; исследование возможностей системы образования по инклюзивному непрерывному образованию	Результаты исследования потребностей лиц с ОВЗ; выявление возможностей системы образования по инклюзивному непрерывному образованию
Аналитический этап	Построение модели сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в педагогических условиях проектирования инклюзивного образования	Определение подходов к построению модели; разработка структуры модели для учреждений СПО, ВО

Содержание программы	Программно-методологические и организационные вопросы апробации модели мониторинга влияния комплексного сопровождения лиц с ОВЗ на качество образования в условиях непрерывного инклюзивного образования	Методология исследования; определение структуры и этапов программы апробации: изучение личности ребенка с ОВЗ и его семьи; выбор формы психолого-педагогического сопровождения; консультация и диагностика
Мониторинг программы	Мониторинг влияния модели комплексного сопровождения лиц с ОВЗ в условиях непрерывного инклюзивного образования в образовательной специальной (коррекционной) организации	Анализ результатов исследования адаптации лиц с ОВЗ; через удовлетворение их образовательных потребностей в системе непрерывного инклюзивного образования
Итоги апробации модели	Обобщение результатов апробации	Учебно-методические материалы по итогам исследования и апробации

Существенной характеристикой модели является её направленность на результат. Результат реализации модели сопровождения – уровень профессиональной компетентности студентов с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающий успешность в производственной сфере и возможность карьерного роста. Эффективное сопровождение инклюзивного образования влияет на становление личностного и профессионального сопровождения обучаемых и в конечном итоге на общее развитие их личности [4].

Нужно отметить, что в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику, должны создаваться условия, гарантирующие возможность:

- достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы всеми обучающимися;
- использования обычных и специфических шкал оценки «академических» достижений ребенка с ОВЗ, соответствующих его особым образовательным потребностям;
- адекватной оценки динамики развития жизненной компетенции ребенка с ОВЗ всеми участниками образовательного процесса;
- целенаправленного развития способности детей с ОВЗ коммуникации и взаимодействию со сверстниками;

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

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 1. – С. 136–145.
2. Афонькина Ю.А, Кузьмичева Т.В. Проектирование индивидуализированных моделей инклюзивного профессионального образования лиц с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–1. – С. 30–34.
3. Багова Р.Х. Изучение субъективного пространства возможного действия и личностного самоопределения учащихся / Проблемы современного образования: межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 119–127.
4. Багова Р.Х. Развитие психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: сборник трудов III Международного Интернет-симпозиума «Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве». – Ставрополь: СКФУ, 2017. – С. 59–61.
5. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у учащихся общеобразовательных школ): дисс. ... на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М., 2000.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ». Интернет-портал «Российской Газеты» от 31 декабря 2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

7. Ширяева В.А. Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетенции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_shiryayeva.pdf

ТЕХНИКА АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО РИСОВАНИЯ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Багова Р.Х.,

кандидат психологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Анализируются особенности эмоционального развития детей с ОВЗ. Арт-терапевтическое рисование рассматривается как метод коррекции негативных эмоциональных состояний у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: арт-терапия, рисование, эмоциональное состояние, дети с ОВЗ.

ART THERAPEUTIC DRAWING TECHNIQUE IN CORRECTION OF EMOTIONAL STATES OF STUDENTS WITH HVD

The features of emotional development of children with disabilities are analyzed. Art therapy drawing is considered as a method of correcting negative emotional states in children with disabilities.

Keywords: art-therapy, drawing, emotional state, children with disabilities.

В настоящее время наблюдается рост количества детей с эмоциональными нарушениями, в том числе и детей с ОВЗ. Главной проблемой ребёнка с особыми потребностями считается нарушение его связи с миром, ограниченная мобильность и общение с окружающими, недоступность ряда культурных ценностей, в редких случаях даже

элементарного образования [1]. В процессе инклюзивного образования детям с ограниченными возможностями здоровья сложнее даётся овладение не только учебными знаниями, умениями и навыками, но и навыками общения, эмоционально-волевой саморегуляции, ориентирование в собственных эмоциях и эмоциях других людей, самоконтроль, что предъявляет особые требования к организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ [3]. Зачастую возникают устойчивые негативные эмоциональные состояния, которые ребенку трудно осознавать и тем более, критически оценить. Учащается переживание ребенком таких негативных эмоциональных состояний как раздражение, обида, истощение, чувство ущемлённости, подавленности. На фоне таких состояний зарождаются вторичные нарушения, которые могут проявляться в негативном или отклоняющемся поведении. Результатом этого может стать формирование стойких негативных эмоциональных проявлений к людям и различным сторонам жизни.

Арт-терапия – терапия, лечение искусством или творчеством – всегда считалась одним из наиболее эффективных методов коррекции психоэмоциональных состояний. Потребность человека выразить свои эмоции, чувства и настроение – источник творчества. Рисование, как и любая творческая деятельность снимает психоэмоциональное напряжение. Арт-терапия – направление психотерапии, которое подразумевает создание и анализ творческих произведений. И его применяют в работе даже с очень маленькими детьми. Этот метод помогает справиться со страхами, тревожностью, многими психосоматическими проявлениями. И, в конце концов, творчество позволяет получить удовольствие от самовыражения. Применение арт-терапии и изотерапии в коррекционных целях рассматривается в работах ученых М. В. Киселевой [7], А. И. Копытина [8] и других. Исследования показывают, что если использовать изотерапию в процессе коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, то у ребенка изменится эмоциональное отношение к травмирующим факторам, вызывающим чувство страха [4].

Очень важно вовремя научить ребенка с ОВЗ основам какой-то творческой деятельности, например, рисованию. Это значит дать ребенку инструмент самовыражения. Занятие рисованием дает ему возможность познакомиться со своим внутренним миром, своим «я». Кроме того, то, что ты сам создал что-то, помогает повысить самооценку, формирует представление о себе, как о личности; создает позитивное самовосприятие. А позитивное восприятие себя и других – основа позитивной коммуникации.

Сам процесс рисования учит ребенка концентрироваться на своих ощущениях и чувствах, осознавать свои эмоции и выражать их; причем в адекватной форме выразить негативные эмоции. В институте педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ с 2018 года действует социально-ориентированный проект «Территория добра» (руководитель Л.К. Байсиева). В рамках этого проекта проводились практические семинары и коррекционные занятия по арт-терапии с детьми с синдромом Дауна и аутизмом, их родителей, педагогов и социальных работников.

Для детей с синдромом Дауна и аутизмом этот метод коррекции особенно эффективен, так как расширяет их возможности самовыражения и коммуникации со взрослыми по поводу своих переживаний. Для коррекции эмоционального состояния нами использовалось изотерапевтическое упражнение «Рисунок плохого и хорошего настроения».

Сначала дети нарисовали свое плохое настроение. Для этого они выбирали цвет, который они считают похожим на плохое настроение и изображали с помощью абстрактных линий и символов свои переживания на листе. Затем к этому изображению добавлялись слова, ассоциирующиеся с плохим настроением. После того, как рисунок плохого настроения был закончен, детям предлагали порвать его и выбросить в урну, что дети и делали с нескрываемым удовольствием.

Второй и главный этап занятия, который позволяет произвести эмоциональное переключение и зафиксировать позитивное эмоциональное состояние – это рисунок своего хорошего настроения. Здесь тоже дети выбирали цвет, ассоциирующийся с хорошим настроением, линии и символы, которые его передают, на рисунках писали соответствующие ему слова. Этот рисунок дети уносили домой.

Эффект данной техники обусловлен тем, что рисование как одна из форм сублимации позволяет проявлять, осознавать, а также выражать и тем самым отреагировать в изобразительном искусстве различные инстинктивные импульсы и эмоциональные состояния; снижается возможность внешних, действенных проявлений указанных переживаний в социально нежелательной форме. В итоге это приводит к расширению пространства коммуникации и пространства возможностей личности [2]. В предыдущих наших исследованиях показано, что расширение субъективного пространства возможностей может рассматриваться как фактор развития личностного самоопределения и самореализации учащихся [4].

В процесс подготовки и повышения квалификации педагогических кадров и педагогов-психологов нужно внедрять освоение компе-

тенций, необходимых для проведения групповых и индивидуальных занятий с использованием методов арт-терапии [6]. Они помогают детям с ОВЗ обеспечить эффективное эмоциональное реагирование, придать ему социально-приемлемые формы; осознать свои чувства, переживания, эмоциональные состояния, повысить уверенность в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ими. Осознание своих эмоций, совладание с ними часто становится проблемой для детей, особенно детей с ОВЗ. Арт-терапия позволяет использовать творчество для осознания, проживания и выражения своих эмоций и чувств.

Литература

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 81–92.
2. Багова Р.Х. Изучение субъективного пространства возможного действия и личностного самоопределения учащихся // Проблемы современного образования: межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 119–127.
3. Багова Р.Х. Развитие психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: сборник трудов III Международного Интернет-симпозиума «Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве». – Ставрополь: СКФУ, 2017. – С. 59–61.
4. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у учащихся общеобразовательных школ): дисс. ... на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2000.
5. Давлетова А.И., Серая А.А. Оценка эффективности изотерапии как метода психологической коррекции // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2010. - № 1. – С. 86–94.
6. Кагермазова Л.Ц. и др. Профессиональная подготовка будущего учителя в вузе в рамках компетентностного подхода // Казанская наука. – 2015. – № 2. – С. 169–171.
7. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб., 2007.
8. Копытин А.И. Системная арт-терапия. – СПб., 2001.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КБГУ

Балкарова Э.Т.,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Ответственный за повышение доступности и качества образования для лиц с инвалидностью, организацию их профориентационной работы, а также за трудоустройство выпускников с инвалидностью первый проректор-проректор по учебной работе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, готовность к обучению слабовидящих, готовность к обучению слабослышащих.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в системе образования.

В Кабардино-Балкарском государственном университете создана доброжелательная среда к студентам с особыми потребностями, что способствует сокращению сроков адаптации студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ к содержанию и организации учебного процесса.

На сайте университета в разделе «Абитуриентам» размещена информация об условиях поступления в ВУЗ для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Для улучшения качества работы с инвалидами и лицами с ОВЗ в университете создан отдел инклюзивного образования, являющийся структурой центра новых образовательных технологий.

В университете существует практика психологической и организационной поддержки инвалидов и лиц с ОВЗ, начиная с момента подачи заявления в приемную комиссию, специалистом, курирующим вопросы особых категорий абитуриентов. В дальнейшем кураторы групп, в которых обучаются студенты-инвалиды и лица с ОВЗ, продолжают данную работу с указанными категориями студентов с применением методики индивидуального подхода.

Обучение в университете лиц с ОВЗ и инвалидов может осуществляться как в общих группах, так и по индивидуальным программам.

Во время проведения занятий в группах, где обучаются инвалиды и обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, возможно применение звукоусиливающей аппаратуры, мультимедийных и других средств для повышения уровня восприятия учебной информации обучающимися с различными нарушениями.

Форма проведения текущей и итоговой аттестации для лиц с ОВЗ устанавливается с учетом их индивидуальных психофизических особенностей (устно, письменно на бумаге, письменно на компьютере, в форме тестирования и т.п.), при необходимости лицу с ОВЗ может быть предоставлено дополнительное время для подготовки ответа на зачете или экзамене.

Образовательная информация для лиц с ОВЗ и инвалидов, размещаемая в специальном разделе на официальном сайте КБГУ, разрабатывается в соответствии со стандартом обеспечения доступности web-контента.

Также при необходимости к инвалиду или лицу с ОВЗ прикрепляется студент (или несколько студентов) из волонтерского движения для помощи в сопровождении и (или) в освоении учебного материала. Одно из важнейших направлений деятельности по обеспечению социальной защиты – это содействие занятости и трудоустройству лиц с ОВЗ и выпускников университета, повышение их социальной адаптации на региональном рынке труда. В университете существует Центр содействия трудоустройству выпускников и студентов (ЦСТВиС) и их закреплению на рабочих местах. Основными направлениями деятельности центра являются постоянное взаимодействие с работодателями на региональном рынке труда и активные формы и методы работы с обучающимися (презентации компаний и выпускников, ярмарки вакансий, мастер-классы и обучающие семинары и др.).

Сведения об обеспечении материально-технических условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в университете созданы следующие условия:

- выделены места для парковки автотранспортных средств инвалидов;
- вход в учебный корпус университета оборудован пандусом;
- на входе в учебный корпус установлена кнопка вызова сотрудников для инвалидов-колясочников;
- в учебных корпусах имеются переносные и (или) стационарные пандусы, специальные подъемники;

- оборудованы гигиеническая комната на 1 этаже учебных корпусов;
 - проведены курсы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава университета по программе «Основы инклюзивного образования в вузе»;
 - функционирует альтернативная версия официального сайта университета в сети «Интернет»;
 - осуществляется психологическая и другая консультативная помощь обучающимся с ограниченными возможностями здоровья;
 - разработан «Паспорт доступности для инвалидов объекта и предоставляемых на нем услуг в сфере образования»;
 - разработана «Дорожная карта университета по организации доступности объекта и предоставляемых на нем услуг».
- Обеспечена готовность к обучению слабовидящих:
- аудиторий со стационарными техническими средствами для обучающихся с нарушениями зрения;
 - аудитории с видеоувеличителями;
 - доступность библиотечного фонда для обучающихся с нарушениями зрения.
- Обеспечена готовность к обучению слабослышащих:
- аудитории со стационарными техническими средствами для обучающихся с нарушениями слуха;
 - аудитории с иными техническими средствами;
 - доступность библиотечного фонда для обучающихся с нарушениями слуха.
- Обеспечена готовность к обучению студентами с нарушениями опорно-двигательного аппарата:
- учебные корпуса в которых создана безбарьерная среда для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
 - доступность библиотечного фонда для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Литература

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kbsu.ru/podrazdelenija/inye-podrazdeleniya/inkluzivnoe-obrazovanie/> (дата обращения: 01.11.2020).

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ К УСЛОВИЯМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белгарокова Д.О.,

магистрант,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Кумышева Р.М.,**

кандидат педагогических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

В статье рассматривается проблема взаимодействия семьи и школы в процессе адаптации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждении дополнительного образования в условиях создания инклюзивного образовательного пространства, позволяющего обеспечить их личностное развитие и самореализацию.

Ключевые слова: инклюзия, формы взаимодействия с родителями, потенциал семьи, инклюзивное образование.

Social adaptation, inclusion, children with disabilities, inclusive teaching and education. The article considers the problem of organization of successful teaching and upbringing of children with disabilities in establishments of additional education in conditions of formation of inclusive education which allows providing their personal development and self-realization.

Keywords: inclusion, forms of interaction with parents, family potential, inclusive education.

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает «включенность». Инклюзивное образование (*фр. inclusif* – включающий в себя, *лат. include* – заключаю, включаю).

Инклюзивное образование – приоритетное направление государственной образовательной политики на сегодняшний день. А главная задача инклюзивного образования – не только максимальное развитие личности каждого воспитанника, но и формирование ее готовно-

сти к дальнейшему развитию. Основными функциями инклюзии является социальная адаптация, коррекция и реабилитация ребенка, а также вовлечение семьи в образовательное пространство школы.

В литературе инклюзивное образование рассматривается как «организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, – в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку» или как «совместное обучение и (или) воспитание в специально созданных условиях, включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений» [4].

Инклюзивное образование (включающее образование, совместное обучение) – это также процесс обучения детей с особыми потребностями в обычных общеобразовательных школах вместе со сверстниками. Но инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Это реформирование школ, перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей. То есть процесс обучения подстраивается под нужды и потребности развития ребёнка.

Семья составляет ближайшее окружение ребенка и по своему положению призвана удовлетворять различные его потребности (физиологические, потребности в психологическом комфорте, в эмоциональной поддержке, безопасности и защите, в любви, уважении и самоуважении, в самоактуализации, в структурировании времени и пр.) и формировать у растущего человека базовое доверие к миру.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи в инклюзивном образовательном пространстве руководствуется следующими принципами:

- восприятие семьи как системы, в которой все протекающие процессы тесно взаимосвязаны;
- в семье приоритет отдается интересам сопровождаемого ребенка;
- доверительное и открытое взаимодействие;
- индивидуально-ориентированный подход к каждой семье;
- позитивное ее восприятие;

- соблюдение системности, комплексности и мультидисциплинарности в сопровождении;
- дифференциация оказываемой помощи как семье, так и отдельным ее членам;
- опора на сильные стороны семьи, на ее адаптивные возможности;
- учет интересов и возможностей конкретной семьи;
- обеспечение свободы выбора и рекомендательный характер советов специалистов сопровождения;
- образовательная направленность взаимодействия с семьей;
- обязательное включение родителей в коррекционно-педагогический процесс образовательной организации, в ее социальную жизнь;
- непрерывность сопровождения [1].

В этом контексте основные задачи психолого-педагогического сопровождения семьи могут быть сформулированы следующим образом:

- снятие семейной напряженности, повышение адаптивных возможностей членов семьи; нормализация их психологического здоровья;
- оптимизация жизни семьи ребенка с отклонениями в развитии: формирование адекватного отношения к ребенку с учетом его особенностей и потребностей (эмоциональный, поведенческий и когнитивный аспекты взаимоотношений);
- повышение абилитационной, психолого-педагогической и реабилитационной компетентности родителей, уровня их педагогической культуры, что поможет им сделать осознанный выбор образовательной траектории для своего ребенка;
- помощь в создании развивающей предметной среды в домашней обстановке в соответствии с образовательными потребностями ребенка;
- создание условий для активного участия родителей в коррекционно-педагогической помощи ребенку, для формирования партнерских отношений между родителями и специалистами;
- помощь ребенку с ООП и его семье в адаптации в образовательной организации, в социуме;
- подготовительная работа с семьями детей инклюзивного класса.

Одной из социальных функций семьи является воспитание и развитие детей, социализация подрастающего поколения. Воспитательный потенциал семьи, прежде всего, включает в себя семейную микросреду, образ жизни семьи в целом. Но очень часто рушатся все стереотипы и в особо трудных условиях оказываются семьи, воспитывающие ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Трудности, которые постоянно испытывает семья, где есть ребенок с ОВЗ, значительно отличаются от повседневных забот, которыми живет семья, воспитывающая нормально развивающегося ребенка. В результате рождения ребенка с отклонениями в развитии отношения внутри се-

мы, а также контакты с окружающим социумом меняются. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными.

Совместная деятельность родителей и педагогов, т.е. совместное сопроживание учебно-воспитательного процесса позволит лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях и, таким образом, разобраться в понимании индивидуальных особенностей, формировании жизненных ценностных ориентиров. При этом родители рассматривают необходимость образования в школе не столько для получения знаний детьми, сколько для социализации в обществе и детском коллективе [5].

Не подлежит сомнению, что инклюзивная образовательная среда формируется учителем, причем не просто учителем, а целой командой – коллективом школы, но немаловажную роль играют и родители ребенка, участвующие в сотрудничестве.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения прежде всего зависит от своевременной, систематической помощи и единого подхода работников школы и родителей. Многие школы работают в режиме школы полного дня, специалисты сопровождения имеют возможность взаимодействовать с детьми и родителями большее количество времени. Задачи, которые стоят перед школой в работе с семьей:

- вовлечь родителей в образовательный процесс в качестве активных его участников, посредством их обучения приемам взаимодействия с детьми, организации совместной практической деятельности;
- содействовать изменению родительской позиции и вооружение родителей позитивными способами коммуникации;
- способствовать формированию у родителей воспитательной компетентности через расширение круга их педагогических и дефектологических знаний и представлений;
- создать условия для объединения родителей в сообщество, которое будет способствовать расширению социального пространства семей.

В некоторых школах традиционно используются следующие формы взаимодействия с родителями:

- встречи, знакомства с родителями;
- анкетирование;
- индивидуальные и групповые консультации;
- школа молодых родителей;
- мастер-класс для родителей;
- тематические папки с рекомендациями для родителей;
- информационные стенды;
- страничка логопеда, психолога для родителей на школьном интернет-сайте;
- школа будущего первоклассника;
- родительские собрания;

- занятия-практикумы, тренинги;
- совместные праздники детей и родителей [2].

Данные формы педагогического сопровождения родителей позволяют давать необходимые знания и практическую помощь семьям, имеющим детей с речевыми нарушениями, что даёт положительные результаты в коррекционной работе, создаёт атмосферу доверия, поддержки и взаимопонимания между детьми, родителями и педагогами. Получив необходимые знания, родители начинают осознавать свою роль в развитии и воспитании ребенка, нуждающегося в коррекционном психолого-педагогическом воздействии наравне с педагогами [3].

В заключение хотелось подчеркнуть, что все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные, этнические, социальные и иные особенности, должны быть включены в общую систему образования, воспитываться вместе со своими сверстниками. Инклюзивное образование не только повышает в обществе статус ребенка с особыми образовательными потребностями и его семьи, но и способствует развитию толерантности и социального равенства. Благодаря совместной работе всех участников коррекционно-образовательного процесса (учителя-логопеда, педагога-психолога, социолога, учителей, воспитателей ГПД и родителей) возможно своевременно и качественно помочь детям преодолеть речевые нарушения, овладеть программным материалом, сформировать положительную мотивацию к учебной деятельности, освоить основные способы социального взаимодействия.

Таким образом, семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, требуется целенаправленная профессиональная помощь. В условиях инклюзивного образования необходимо вести работу по формированию у родителей активной жизненной позиции в преодолении сложностей развития ребёнка и общении с ним; повышать правовую, педагогическую компетентность родителей; организовывать совместную деятельность школы и родителей по укреплению здоровья детей; способствовать оптимизации отношений между семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ и социумом. Только продуктивное взаимодействие школы и семьи будет способствовать восстановлению психофизического и социального статуса ребенка с ОВЗ, достижению им материальной независимости и социальной адаптации.

Недостатки инклюзивного образования, в первую очередь, связаны с отсутствием апробированного на практике и общественно-признанного опыта совместного обучения детей всех категорий, а также недостаточным его научным и методическим обоснованием в российских социально-экономических условиях и уровне общественного сознания инклюзивное образование носит пока экспериментальный характер.

Литература

1. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фагина А.К. Инклюзивное образование. – М.: Центр «Школьная книга», 2019. – Вып. 1. – 124 с.
2. Андреев В.Н. Дистанционное образование детей-инвалидов: зарубежный опыт. – Тула: Рассвет, 2020. – 174 с.
3. Беленкова Л.Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии // Интеграция образования. – 2019. – № 1. – С. 15–17.
4. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: настольная книга педагога, работающего с детьми. – М.: Владос, 2017. – 137 с.
5. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное образование: ключевые понятия. – М.: Транзит, 2019. – 112 с.
6. Екжанова Е.А. Основы интегрированного обучения: учебное пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2018. – 247 с.
7. Староверова М.С. Вариативность психического развития младших школьников общеобразовательной школы // Актуальные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: московские педагогические чтения. – 2019. – № 7. – С. 409–413.

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Бозиева Ф.М.,

магистрант,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик. Россия

Научный руководитель: **Михайленко О.И.,**

кандидат психологических наук, доцент,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик. Россия

В современном мире инклюзивное образование является одной из главных проблем в сфере образования. Эффективность инклюзивного образования напрямую зависит от готовности педагогических кадров к работе в условиях полисубъектного образовательного пространства. В данной статье характеризуется готовность педагога к работе в области инклюзии и раскрываются основные ее компоненты.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, специальные образовательные потребности, инклюзивная готовность педагога.

COMPONENTS OF TEACHER READINESS FOR WORK IN THE CONTEXT OF THE POLYSUBSTITUTIONAL EDUCATIONAL SPACE

In the modern world, inclusive education is one of the main problems in the field of education. The effectiveness of inclusive education depends directly on the readiness of teachers to work in a polysubstitutional educational space. This article describes the teacher's readiness to work in the field of inclusion and reveals its main components.

Keywords: limited health opportunities, inclusive education, special educational needs, inclusive teacher readiness.

Современное развитие общества и человечества характеризуется колоссальным научно-техническим прогрессом во всех областях науки и повышением качества жизни. Наряду с этими процессами в мире наблюдается тенденция к увеличению количества детей с ограниченными возможностями здоровья, которые имеют особые образовательные потребности. Так, согласно оценке ВОЗ, в мире более одного миллиарда людей (15 % населения) страдают различными формами инвалидности [1]. По данным исследования ВОЗ, 785 млн человек в возрасте от 15 лет и старше живут с инвалидностью, из них 110 млн страдают тяжёлыми формами расстройств. Среди детей в возрасте от 0 до 14 лет эти показатели составляют 95 млн и 13 млн соответственно.

Несмотря на свои особенности развития, лица с ограниченными возможностями имеют неотъемлемое право на уважение их человеческого достоинства. Лица с ограниченными возможностями, независимо от причины, природы и серьезности отклонений, имеют те же самые права, что и у других граждан их страны того же возраста. Неотъемлемым правом любого человека является право на получение образования. Для детей с ОВЗ обучение представляет собой не только процесс овладения определенными знаниями и умениями, но и возможность социализации и последующей адаптации к нормальной жизни с учетом своих возможностей.

Сейчас для детей с ОВЗ существуют разные варианты организации учебного процесса. Некоторым детям больше подходят занятия в специальных школах и классах. Однако это не всегда оптимальный вариант, потому, что в одну группу могут попасть как дети-колясочники с высо-

ким интеллектом, так и ученики с расстройствами аутистического спектра, у которых совсем другой темп обучения.

Альтернативный вариант – это инклюзивное образование, когда дети с ОВЗ учатся в классах со всеми остальными школьниками. Такое обучение часто становится своего рода профессиональным вызовом для учителя, поскольку требует подключения большего набора педагогических практик.

Инклюзивное образование в РФ регламентируется Федеральным законом «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья». Согласно этому закону, лицо с ограниченными возможностями здоровья – это лицо, имеющее физический и (или) психический недостаток, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования [2]. Также в данном законе дано определение понятия «специальные условия для получения образования» – это условия обучения (воспитания), в том числе специальные образовательные программы и методы обучения, индивидуальные технические средства обучения и среда жизнедеятельности, а также педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно (затруднено) освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья. Из этого определения можно сделать вывод, что подготовка педагогических кадров к работе с детьми, имеющими специальные образовательные потребности, является неотъемлемым условием для эффективной реализации инклюзивного образования.

В психолого-педагогической литературе даны множество определений инклюзивной готовности педагога. Наиболее полным, на наш взгляд, является следующее: инклюзивная готовность педагога – это сложное интегральное субъектное качество личности педагога, которое опирается на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяет возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования [3]. Иными словами, инклюзивная готовность педагога представляет собой многокомпонентное понятие, которое напрямую связано с личностными и профессиональными компетенциями педагога.

Инклюзивная готовность педагога включает в себя профессиональную и психологическую готовность к работе в полисубъектном образовательном пространстве. Профессиональная готовность педагога – это осознание своих возможностей в профессии, адекватности, значимости полученных знаний и умений в отношении педагогики, а

также чувство компетентности, независимости, решительности и эмоционально-волевой устойчивости. Применительно к области образовательной инклюзии профессиональная готовность педагога выражается в знании специальной коррекционной педагогики и психологии, владении педагогическими технологиями, готовности использовать вариативность в обучении, а также готовности к профессиональному взаимодействию и обучению. Согласно ФЗ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» обязательный минимум содержания основных образовательных программ среднего педагогического и высшего педагогического образования, устанавливаемый федеральным компонентом соответствующего государственного образовательного стандарта, включает в себя изучение основ дефектологии и коррекционной педагогики [2].

Психологическая готовность педагога также является важнейшей составляющей инклюзивной готовности, так как без нее невозможно успешная реализация основных целей инклюзивного образования, следовательно, снижается и эффективность обучения детей с ОВЗ. В структуру психологической готовности входят следующие компоненты: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что профессионально-психологическая готовность педагога к работе в условиях инклюзии является многокомпонентным понятием. В психолого-педагогической литературе компонентный подход к изучению инклюзивной готовности педагога раскрыт в трудах многих отечественных и зарубежных ученых.

Н.А. Пронина выделяет мотивационный, когнитивный, креативный и деятельностный компоненты инклюзивной готовности [4].

В.В. Хитрук рассматривает готовность педагога как интегральное субъектное личностное качество педагога, в состав которого входят академические, профессиональные и социально-личностные компетенции. В структуре инклюзивной готовности педагога она различает 5 компонентов: когнитивный, эмоциональный, мотивационно-конативный, коммуникативный и рефлексивный [3].

Обобщив литературные данные, мы пришли к выводу, что целесообразно выделить следующие компоненты инклюзивной готовности педагога:

– *аксиологический компонент*: он проявляется в осознании педагогом педагогических ценностей, признании человека как главной цен-

ности, осознании и принятии философии и принципов инклюзивного образования, признании и принятии детей с особыми возможностями и их равноправия, проявлении стремления оказывать помощь, поддержку таким детям, стремлении создать благоприятную образовательную среду, согласовывать свою деятельность с интересами и потребностями детей, помогать детям осознавать их равноправность, уважать и ценить каждого, настраивать, мотивировать детей на взаимодействие и сотрудничество [4]. Главная функция аксиологического компонента заключается в формировании опыта ценностных отношений, который обеспечивает в итоге эффективную реализацию обучения в полисубъектном образовательном пространстве. Иными словами, аксиологический компонент инклюзивной готовности педагога базируется на ценностных ориентациях, признании различий и равноправия, мотивации к реализации идей инклюзивного образования, рефлексии;

– *когнитивный компонент*: содержание этого компонента можно раскрыть через характеристику таких его функций, как информативная и систематизирующая функции. Реализация данных функций когнитивного компонента инклюзивной готовности педагога обеспечивает усвоение большого объема знаний, а также оценку и определение значимости информации, ее систематизацию [4]. Определение значимости и оценивание информации осуществляются на базе имеющихся ценностей педагога и его ценностных ориентаций. Кроме того, педагог воспринимает информацию с позиции значимости и основной ценности педагогической деятельности – человека. Этот факт указывает на тесную взаимосвязь когнитивного компонента с аксиологическим компонентом готовности педагога к инклюзивному образованию.

Содержание когнитивного компонента включает знания о ценностях педагогической деятельности, особенностях инклюзивного образования, его нормативно-правовой и законодательной основах организации, базовых принципах, подходах и сложностях реализации инклюзивного образования, особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья и т.д.

– *деятельностный компонент*: отражает практический аспект данного личностного качества педагога. Этот компонент проявляется в создании благоприятной среды для детей с особыми возможностями здоровья и, конечно, в организации взаимодействия как детей данной категории с другими детьми, так и взаимодействия родителей – как между собой, так и с педагогами, общественными организациями. Следовательно, активная позиция педагога есть показатель проявления этого компонента. Активность находит свое выражение в действиях, которые в свою очередь трансформируются в умения и представляют

собой способность эффективно использовать полученные ранее знания на практике, в деятельности. Наличие умений есть показатель сформированной активной позиции педагога, его готовности к реализации инклюзивного образования. Деятельностный компонент готовности педагога к реализации инклюзивного образования невозможен без сознательности и самостоятельности со стороны педагога, когда он мобилизует свой внутренний потенциал, пополняет его в когнитивном и аксиологическом аспектах [5].

Таким образом, инклюзивное образование является неотъемлемой частью современной жизни, так как ежегодно растет количество детей с ОВЗ. Успешность обучения в полисубъектном образовательном пространстве напрямую зависит от инклюзивной готовности педагога, которая определяется профессиональной и психологической готовностью педагога к работе в области инклюзии. В структуре инклюзивной готовности педагога выделяются аксиологический, когнитивный и деятельностные компоненты. Каждый из этих компонентов содержательно наполнен, и благодаря функциональным особенностям они взаимодополняют друг друга, образуя целостность готовности педагога как личностного качества к реализации инклюзивного образования.

Литература

1. Всемирный доклад об инвалидности // Всемирная организация здравоохранения. – Женева, 2019.
2. Федеральный закон от 2 июня 1999 № 248-СФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)».
3. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 3. – С. 189–194.
4. Юдина О.И. Структура готовности педагога к реализации инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6.
5. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 334 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Гайсина Г.И.,

Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

В статье с позиций социальной педагогики раскрывается ряд аспектов интегрированного обучения детей с инвалидностью и детей с ОВЗ. Представлены социализирующие функции образовательной среды и ее субъектов. Определено содержание социально-педагогического сопровождения родителей обучающихся, а также профессиональной деятельности педагогов с целью повышения их инклюзивной компетентности.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, интегрированное обучение, социализирующие функции инклюзивного образования, инклюзивная компетентность.

SOCIAL PEDAGOGICAL ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION

In this article some social pedagogical aspects of inclusive education are revealed. The socializing functions of educational environment and its subjects are provided. The author identifies the content of social pedagogical support for disabled children and also professional activity of teachers to increase their inclusive competence.

Keywords: children with disabilities, inclusive education, socializing functions of inclusive education, inclusive competence.

Одной из актуальных социально-педагогических проблем современного общества является социализация детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – детей с ОВЗ). Профессиональное сопровождение данного процесса в своем целевом назначении призвано ориентироваться на развитие активной жизнедеятельности данной категории детей, которое заключается в удовлетворении их базовых социальных потребностях в общении, получении образования, взаимодействии с окружающими, создании семьи, реализации возможности быть равноправным членом общества.

Данное междисциплинарное проблемное поле исследуется с теоретико-методологических и прикладных позиций социальной педагогики – наукой о закономерностях социального развития и станов-

ления личности. В данной статье выделены социально-педагогические аспекты развивающейся в нашей стране системы интегрированного обучения с акцентом на социализирующие функции образовательной среды и ее субъектов.

Первым аспектом обсуждаемой проблемы социализации детей с инвалидностью и ОВЗ, рассматриваемой нами с позиций социальной педагогики, являются *социализирующие функции самого интегрированного обучения и его образовательной среды*.

Процесс включения детей с инвалидностью и ОВЗ в общую систему обучения и воспитания с целью получения образования и последующей интеграции в общество справедливо отмечается как мощный фактор социализации данной категории детей, особенно ее раннего этапа. Социализирующие функции образовательной среды, в которую интегрируются дети с инвалидностью и ОВЗ, заключаются: а) в приобретении социальных связей и функций; б) в расширении коммуникативных механизмов жизнеобеспечения; в) в формировании социальных компетенций, социально значимых способностей, являющихся условиями для успешного развития ребенка, а также включения его в систему новых социальных отношений.

В последние годы в связи с ранним выявлением отклонений детского развития особое значение приобретает адаптивно-ориентированный подход в оценке ребенка [1]. Данный подход дает возможность рассмотреть феномен детского недоразвития с социальных позиций, со стороны социально-ролевой идентификации. Из характера и уровня адаптивного поведения вытекают личностные и социальные аспекты определения полноценности или неполноценности ребенка. Социальные компетенции и способность адекватно использовать их в типичных ситуациях способны указывать не только на интеллектуальные возможности, но и маркировать уровни социального развития ребенка.

Анализ исследовательского и практического опыта специалистов в области инклюзивного и специального образования говорит о том, что дети с инвалидностью и ОВЗ, которые за годы обучения в школе приобрели и в процессе жизнедеятельности реализуют практико-ориентированные навыки и необходимые в общении коммуникативные качества, обладают большими возможностями для интеграции в социальную среду. В этих случаях их учебные способности не играют столь существенной роли. На первый план выдвигаются такие социальные умения (компетенции), как адаптация к незнакомой среде; навыки взаимодействия с окружающими; освоение социальных ролей; способность и умение общаться; навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми; способность к самостоятельной деятельности; спо-

способность понимать и справляться с требованиями; навыки саморегуляции и самоподдержки и др.

С позиций социальной педагогики школа как институт и микро-фактор социализации детей школьного возраста при грамотной реализации принципов социально-педагогического подхода в образовательном процессе способна выполнять также и социально-реабилитационную функцию в отношении учащихся, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, включая детей с инвалидностью и ОВЗ. Социальная реабилитация является закономерным ответом на факт социальной дезадаптации ребенка, источник которой кроется в сочетании объективных и субъективных факторов, нарушающих нормальное течение его жизненных процессов. Социально-педагогическая реабилитация решает задачи успешной интеграции ребенка в сообщество сверстников и взрослых с целью обеспечения полноценности и разносторонности процесса социализации, предупреждения развития возможных негативных ситуаций (сегрегации, агрессивного и интолерантного отношения к ребенку-инвалиду и с ОВЗ и т.д.). Важно отметить, что результаты социально-педагогической реабилитации во многом зависят от успеха всех форм реабилитационной помощи детям данной категории. Однако именно социально-педагогическая реабилитация обеспечивает своеобразный итоговый успех всего реабилитационного процесса.

Центральную роль в воспитании, социализации, удовлетворении витальных потребностей, обучении, профориентации ребенка с инвалидностью и ОВЗ выполняет его семья. Профессиональное сопровождение по оказанию помощи родителям, воспитывающим ребенка-инвалида и ребенка с ОВЗ – одно из важнейших направлений социально-педагогической работы. В связи с этим нами выделен второй социально-педагогический аспект анализируемой проблемы, связанный с содержанием *социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения родителей обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.*

Содержание профессионального сопровождения семей, воспитывающих ребенка с нарушениями в развитии, включает в себя оказание комплексной научно-методической, организационной и психолого-педагогической помощи, обеспечивающей сохранение и укрепление здоровья детей, а также мобилизацию ресурсов семьи для решения задач образовательного процесса, повышение уровня психолого-педагогической грамотности, укрепление веры в свои воспитательные возможности и достижение положительных результатов.

Среди ведущих задач социально-педагогической работы с семьей детей с инвалидностью и с ОВЗ мы особо выделяем следующие:

- мотивация родителей на осуществление поддерживающей деятельности по отношению к ребенку, стимулирование его социального развития, содействие развитию имеющегося у него потенциала;
- предупреждение проблем в период адаптации у детей, объективно возникающих в результате вхождения в новую среду, обучающего воздействия, либо в результате искажения взаимоотношений между ребенком и родителями (родителем), вызванного, в частности, тем, что их ожидания относительно положительных изменений в развитии ребенка не оправдались;
- содействие созданию положительного эмоционально-психологического климата в семье, несмотря на имеющиеся объективный фактор риска и синдром выгорания;
- информирование родителей о продвижениях, изменениях в состоянии ребенка, а также результатах образовательного процесса;
- включение родителей в образовательный процесс как полноправных субъектов.

Работа с родителями направлена не только на профилактику возможных проблем и трудностей, так и на коррекцию неправильных по отношению к ребенку стилей воспитания. Родителям детей данной категории присущ достаточно высокий уровень тревожности, наличие целого ряда страхов насмешек и травли со стороны здоровых детей, беспомощности своего ребенка в трудной для него ситуации, недостаточного внимания со стороны педагога и др.

Родительское сообщество инклюзивного образовательного пространства разнородно по своему составу, интересам и запросам, позициям родителей, воспитывающих здоровых детей и детей с особенностями психофизического развития. Оно не всегда гармонично по отношениям и связям, складывающимся внутри самого родительского коллектива класса. Многие родители здоровых детей также испытывают противоречивые чувства, опасаясь агрессии (хотя она всегда имеет под собой свою причину) или непредсказуемого поведения со стороны больных детей, «перетягивания» внимания педагога на себя в ущерб здоровым детям, снижения уровня успеваемости класса.

Одними из сложных для родителей детей с ОВЗ являются вопросы: как интегрировать ребенка? где грань между свободой и опекой? нужно ли уходить в постоянную заботу и опеку, освобождая ребенка от попыток помочь самому себе и постараться выполнить поставленную перед ним задачу без посторонней помощи? Речь идет о новом понятии «культура заботы» с его особым внутренним содержанием и внешним выходом в практику родительского сопровождения социального развития их ребенка. В связи с этим укажем на один из классических педагогических подходов в воспитании ребенка, его

просьбу, обращенную взрослому: «Разреши мне сделать это самому!». Поддержание с ребенком с особыми потребностями контакта как с полноценным, здоровым растущим человеком – одно из правил общения с такими детьми, которое имеет, несомненно, социализирующее и воспитательное значение. Таким образом, один из социально-педагогических аспектов интегрированной образовательной среды и ее субъектов – обучение родителей эффективным навыкам коммуникации и педагогически грамотным способам выражения своей любви к ребенку, в чем он больше всего в период своего непростого детства нуждается.

В качестве третьего социально-педагогического аспекта рассмотрения обсуждаемого направления организации интегрированного обучения является *сопровождение профессиональной деятельности педагогов* образовательных организаций, которые при переходе на инклюзивную форму обучения также нуждаются в развитии своей инклюзивной готовности и компетентности.

Весьма показательными являются результаты констатирующего этапа исследования деятельности педагогов с обучающимися и родителями в условиях инклюзивного образования, проведенного коллективом авторов [2]. Так, анализ данных самооценки опрошенных в ходе исследования педагогов показал, что для эффективной работы в условиях инклюзивного образования им не хватает: знаний об особенностях разных групп детей; умения принять каждого ребенка; умения определять сущность особенностей ребенка; умения согласовывать свою работу с работой группы сопровождения; владения различными приемами и способами общения; умения создавать условия для общения и взаимодействия всех детей; умения разрушать стереотипы и противостоять дискриминации.

Справедливо будет отметить, что данные проблемы и трудности в ходе образовательного процесса, дополнительно включая проблему ответственности специалистов за вмешательство в личное пространство ребенка и семьи, прогноз и проект его развития, являются весьма типичными для многих педагогов, в особенности, начинающих данную практику.

Сегодня система повышения квалификации и переподготовки педагогов инклюзивного образования оправдывает себя как эффективная форма подготовки компетентных кадров, стремясь как можно полнее отвечать на запросы педагогов, работающих в данной образовательной сфере. Изучение материалов научной периодики, раскрывающих опыт работы ряда вузов, организаций дошкольного и начального образования, позволило выделить, помимо традиционных лекционных курсов и семинаров, тренингов и мастер-классов, несколько эффективных форм и методов работы по сопровождению педагогов интегрированного обучения, развитию их компетенций.

Разбор сложных случаев, включающих как решение профессиональных задачи и ситуаций, так и анализ видеозаписей из реальной педагогической практики работы с детьми с инвалидностью и ОВЗ. При этом в качестве главного условия подчеркивается создание и поддержка продуктивной атмосферы доверия, желания открыто говорить о своих успехах, трудностях и проблемах. *Консультирование «под запрос»*, в котором участвует один специалист или междисциплинарная команда специалистов. Такие консультации проводятся в живом, интерактивном режиме, при этом тему заявляют практикующие педагоги. *Организация «летучих бригад»*, при которой междисциплинарная команда специалистов выезжает в образовательную организацию и проводит консультации, наблюдая за педагогическим процессом, конкретными обучающимися, а также педагогами. Было отмечено, что такая форма «тонизирует» и тех, кто учит, и тех, кто учится, если, конечно, они проявляют высокую степень включенности в учебный процесс.

Таким образом, социально-педагогические аспекты интегрированного обучения углубляют и расширяют представление об инклюзивном образовании, подключая социальную педагогику к междисциплинарным исследованиям. Выделяя в нем свое проблемное поле, социальная педагогика центрирует свое внимание на реализации социально-педагогического подхода к процессу сопровождения социализации детей с инвалидностью и ОВЗ.

Грамотно организованное социально-педагогическое сопровождение детей с инвалидностью и ОВЗ, их родителей и педагогов способствует более успешной адаптации детей, формированию когнитивных умений, необходимых для успешного обучения и развития, социальных и коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных и ролевых отношений в окружающем их социуме.

Литература

1. Коркунов В.В., Брызгалова С.О. Современная модель специального образования в контексте включения ребенка со специальными образовательными потребностями в общеобразовательную среду // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Вып. 5 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: Владос, 2007. – С. 562–574.
2. Хитрюк, В.В., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Работа педагога с родителями в условиях инклюзивного образования // Научный диалог. – 2017. – № 8. – С. 426–439.
3. Дементьева И.Ф., Сопыряева С.А. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы // Социальная педагогика. – 2012. – № 2. – С. 43–48.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Гулиева К.М.,

магистрантка,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: Багова Р.Х.,

кандидат психологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

В статье анализируется проблема организации психолого-педагогического сопровождения подростков в условиях инклюзии. Рассматривается проблема организации психолого-педагогического сопровождения подростков с инвалидностью и ОВЗ и организация помощи в их социальной адаптации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, диагностика, коррекционная работа, подростки с ограниченными возможностями здоровья.

FEATURES OF THE ORGANIZATION PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF INCLUSION

The article analyzes the problem of organization of psychological and pedagogical support of adolescents in conditions of inclusion. The article deals with the problem of society's attitude to adolescents and the organization of a system of assistance for their social adaptation.

Keywords: inclusive education, psychological and pedagogical support, diagnostics, correctional work, children with disabilities.

Как известно, инклюзивное образование – не только создание технических условий для беспрепятственного доступа «особых детей» в общеобразовательные учреждения, но и специфика учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учетом психофизических особенностей ребенка с ограниченными возможностями

[8]. Целью нашего исследования было проанализировать и определить особенности организации психолого-педагогического сопровождения подростков в условиях инклюзии.

Основными особенностями подросткового возраста являются стремление к взрослости и связанная с ней реакция эмансипации, когда подросток стремится выйти из-под опеки взрослого и отвергает его авторитет. Поэтому подростки особо уязвимы для формирования любых дезадаптивных состояний [2]. Если же речь идет о подростках с инвалидностью и ОВЗ, связанные с возрастным кризисом трудности еще более усугубляются.

Одной из главных целей организации психолого-педагогического сопровождения образования выступает создание условий для позитивного развития личности, способной к саморазвитию, профилактика развития стресса и дезадаптации, взаимодействие школьника со сверстниками и педагогами в условиях психологической защищенности и поддержки [6]. Основным недостатком в воспитании и обучении детей с инвалидностью и ОВЗ выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский объяснял неумением педагога видеть в дефекте его социальной сущности. Он писал: «Всякий телесный недостаток – будь органический дефект или порок реализуется как социальное ненормальное поведение, ... происходит социальный вывих, перерождение общественных связей, смешение всех систем поведения» [7].

Именно характер отношений между участниками образовательного процесса задает пространство развития личности. Психологический компонент образовательной среды это, прежде всего, характер общения субъектов образовательного процесса, на фоне которого реализуются их потребности, возникают и разрешаются межличностные и групповые конфликты.

Суть психологической работы с детьми ОВЗ состоит в снятии нервно-психического напряжения; коррекции самооценки; развитии психических функций – памяти, мышления, воображения, внимания; преодолении пассивности; формировании самостоятельности, ответственности и активной жизненной позиции; преодолении отчужденности и формировании коммуникативных навыков. Исследования личностных проблем подростков с ОВЗ показывают, что одними из самых распространенных проблем являются низкая самооценка и несформированность навыков общения [1].

В целом сопровождение ребенка или группы детей с ограниченными возможностями адаптации в образовательном процессе как одно из приоритетных направлений деятельности инклюзивного образовательного учреждения, может быть определена как «...система профессиональной деятельности, направленной на создание социально-

психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия».

Само понятие «сопровождение» следует распространять не только непосредственно на ребенка с ОВЗ, ребенка с инвалидностью, но и на других субъектов инклюзивного образовательного пространства - других детей класса, группы, родителей всех детей, но и на членов педагогического коллектива, реализующего это образование, где особую роль играет взаимодействие родителя, классного руководителя и педагога-психолога [1].

Методологическим основанием является положение, что семья – это та среда, в которой у ребенка формируется представление о себе – «Я-концепция», где он принимает первые решения относительно себя, и где начинается его социальная природа. Родители таких детей не только значительно дольше несут ответственность за своего ребенка, чем родители здоровых детей, но и лучше, чем кто-либо, знают его личностные особенности.

Основные виды работ и содержание деятельности психолого-педагогического сопровождения:

Психологическое просвещение – формирование у обучающихся и их родителей потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития и своевременного предупреждения возможных нарушений в становлении личности.

Психодиагностика – психолого-педагогическое изучение обучающихся, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации.

Развивающая работа (индивидуальная и групповая) – формирование потребности в новом знании, возможности его приобрести и реализация деятельности и общения.

Коррекционная работа (индивидуальная и групповая) – активное воздействие на процесс формирования личности и преодоление затруднений в усвоении программного материала на основе комплексного взаимодействия педагога-психолога с педагогами, логопедами, врачами, социальным педагогом.

Особый тип таких нарушений приходится на подростковый возраст, так называемый гормональный переходный период от детства к взрослости. Р.Х. Багова отмечает, что для того, чтобы повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения подростков и старшеклассников, необходимо выстраивать его, как целостную систему, которая направлена на расширение пространства возможностей

самореализации обучаемых [3]. Субъективное пространство возможного действия, по мнению Р.Х. Баговой, связано с рефлексией ситуации выбора, осознанием возможных действий и является механизмом, опосредующим принятие решения в ситуации выбора [4]. Работа, направленная на осознание ситуации и собственных действий, способствует развитию самоконтроля и субъектной позиции у подростков, что помогает скорректировать отклонения в поведении.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение – это профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в школьной среде. Ребенок, приходя в школу и погружаясь в школьную среду, решает свои определенные задачи, реализует свои индивидуальные цели психического и личностного развития, социализации, образования и др. Сопровождающая работа находящихся рядом с ним взрослых направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для его успешного обучения, социального и психологического развития, личностного и профессионального самоопределения [3]. В частности, педагог-психолог, сопровождая вместе с педагогом ребенка в процессе школьного обучения, может, с одной стороны, помочь ему максимально использовать предоставленные возможности для образования или развития, а с другой стороны, приспособить индивидуальные особенности к заданным извне условиям школьной жизнедеятельности. Для того, чтобы реализовать эти возможности, необходимо на этапе профессиональной подготовки будущих педагогов и педагогов-психологов формировать компетенции, лежащие в основе субъект-субъектного взаимодействия [5]. Для подростков с инвалидностью и ОВЗ особенно важно сформировать у них позицию субъекта собственной жизни и деятельности. Правильная организация психолого-педагогического сопровождения здесь очень важна.

Литература

1. Багова Р.Х. Коррекционно-развивающая работа классного руководителя. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2006. – 29 с.
2. Багова Р.Х. Психологическая безопасность подростков в социальных сетях. Лосевские чтения: труды Всероссийской ежегодной научной конференции. – Новочеркасск. ЮРГПУ, 2018. – С. 93–98.
3. Багова Р.Х. Развитие психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: сборник трудов III Международного Интернет-симпозиума «Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве». – Ставрополь: СКФУ, 2017. – С. 59–61.

4. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у учащихся общеобразовательных школ): дисс. ... на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М., 2000.

5. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия и уровень субъектности студентов вуза, будущих педагогов // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2018. – № 7. – С. 321–322.

6. Багова Р.Х., Карчаева М.Х. Психологические последствия экстремальной ситуации у школьников // Перспектива–2006: материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Нальчик: КБГУ, 2006. – С. 170–173.

7. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности // Проблемы дефектологии. – М., 1995.

8. Кобрина Л.М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания // Дефектология. – 2012.

9. Саратова Л.М. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях интеграции // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 2. – С. 44–47.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩЕЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гусева Н.А.,

преподаватель,

Самарский государственный колледж сервисных технологий и дизайна, г. Самара, Россия

В статье психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации рассматривается как основополагающее условие реализации инклюзивного образования, представляющее собой комплексную технологию, направленную на помощь ребенку в решении задач развития, обучения и воспитания.

Ключевые слова: психолого-педагогического сопровождение, социализация личности, инклюзивное образование, интеграционный подход.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE SOCIALIZATION PROCESS AS A FUNDAMENTAL CONDITION FOR IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION

This article considers psychological and pedagogical support of the socialization process as the fundamental premise of the implementation of inclusive education, which is a complex technology in furtherance of helping a child in solving problems of development, education and upbringing.

Keywords: psychological and pedagogical support, personality socialization, inclusive education, integration approach.

В настоящее время в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования организационный раздел основной образовательной программы всех образовательных учреждений должен содержать описание системы психолого-педагогических условий и ресурсов.

Трансформация подходов к обучению, воспитанию и развитию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья направлено на социализацию личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения в современных социально-экономических условиях. Одним из путей решения этой проблемы является инклюзивное образование, обеспечивающее равные права, доступность, возможность выбора подходящего образовательного маршрута для любого ребенка вне зависимости от его физических и других возможностей. Российское общество постепенно приходит к пониманию того, что коллективное обучение детей с ОВЗ и сверстников условной нормы имеет большое значение как для первой, так и для второй группы. Одним из основных положений инклюзивного образования является признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку.

Приоритетным направлением развития системы государственной помощи детям с особыми нуждами является создание оптимальных условий для их обучения и воспитания, а прежде всего – создание общей безбарьерной образовательной среды и реализация интеграционного подхода.

У детей с ОВЗ социализация приобретает особое значение, так как создает реальные возможности для коррекции и компенсации нарушенных функций, обеспечивает приобщение ко всему, что доступно нормально развивающимся сверстникам.

Термин «особые образовательные потребности» не так давно появился в современном обществе. За рубежом он вошел в массовое употребление значительно раньше. Появление и распространение понятия особых образовательных потребностей (ООП) говорит о том, что общество пытается помочь детям, жизненные возможности которых ограничены.

В настоящее время все больше и больше детей нуждаются в дополнительных стимулирующих занятиях по коррекции познавательных функций. Развитие познавательной деятельности не является самоцелью. Учить мыслить необходимо не для того, чтобы ребенок умел делать это, а для того, чтобы он мог лучше ориентироваться в окружающем его мире, организовывать свою жизнь, становиться все более самостоятельным.

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает «включенность». Инклюзивное образование представляет собой специфическую организацию процесса обучения, при которой ВСЕ обучающиеся, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах.

Основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с ОВЗ наряду с освоением им академических знаний. Отличие инклюзивного образования от интегративного заключается не только в процессе адаптации образовательной среды к индивидуальным особенностям ребенка и доступности образования для всех, но и в использовании ресурса взросло-детской и детской совместной деятельности.

Важнейшим условием эффективности интеграции является наличие грамотной системы психолого-педагогического сопровождения, включающей, помимо систематического наблюдения, индивидуальных программ обучения и коррекции, такую важную составляющую, как работа с социальным окружением, в которое интегрируется ребенок.

Психолого-педагогическое сопровождение, в соответствии с подходом М.Р. Битяновой, определяется как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде [1, с. 215].

Отметим, что в рамках психолого-педагогического сопровождения необходимо говорить о нескольких основных субъектах инклюзивной практики.

Основным субъектом психолого-педагогического сопровождения является ребенок с ОВЗ, который нуждается в организации специальных образовательных условий и разработке адаптированной образовательной программы во всех ее компонентах.

Следующим по значимости субъектом инклюзивного образовательного пространства являются дети, окружающие включаемого в образовательный процесс ребенка с ОВЗ, которые не являются по отношению к нему однородным «коллективным субъектом». В этой неоднородной межличностной ситуации предельно важно обеспечить как оценку межличностных отношений в детском коллективе, так и разработать ряд психолого-педагогических мероприятий, позволяющих минимизировать негативные отношения и использовать позитивные отношения для создания не просто толерантной образовательной среды, но эффективного включения создаваемых позитивных отношений в структуру комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Субъектами инклюзивного образовательного пространства также являются родители как включаемого ребенка, так и других детей класса.

Также коллективным субъектом инклюзивной практики, нуждающимся в психолого-педагогическом сопровождении, являются непосредственные участники инклюзивного образования – педагогический коллектив образовательного учреждения.

На сегодняшний день выделяют два основных направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ:

- 1) актуальное, ориентированное на решение уже имеющихся трудностей;
- 2) перспективное, ориентированное на профилактику отклонений в обучении и развитии.

В условиях инклюзивного образования психолого-педагогическое сопровождение организуется индивидуально и фронтально.

В основу построения модели психолого-педагогического сопровождения был положен основополагающий принцип принятия философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса. Не менее важными стали принципы [3, с. 117]:

- 1) гуманистической направленности, предполагающий уважение личности ребенка и развитие его индивидуальности;
- 2) индивидуального подхода, основанный на выборе форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы;
- 3) деятельностного подхода, осуществляемый с учетом ведущего вида деятельности ребенка (игровой деятельности);

4) социально-психологической защищенности, опирающейся на взаимодействия педагогов и воспитанников, являющиеся условием создания атмосферы доверия, безопасности и самораскрытия;

5) поддержки самостоятельности и активности, обеспечивающий условия для самостоятельной активности ребенка;

6) активного включения в образовательный процесс всех его участников, позволяющий создать условия для понимания и принятия друг друга и способствующий достижению плодотворного взаимодействия;

7) партнерского взаимодействия с семьей, означающий формирование общего воспитательного «поля» вокруг ребенка, обеспечивающего согласованность действий родителей и педагогов, единство требований и стиля отношения к ребенку, совместную деятельность педагога, детей и родителей.

М.Р. Битянова определяет «сопровождение» как «движение вместе с ребенком, рядом, а иногда чуть впереди. Взрослый фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советом ориентироваться в окружающем мире, не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит помощи, помогает ему вернуться на его собственный путь». Автор определяет «сопровождение» как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия [1, с. 22].

На основе анализа ряда работ ученых представляется возможным определить условно-универсальный алгоритм создания и реализации программы индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательной организации:

- 1) осуществление входной диагностики;
- 2) организация психолого-медико-педагогического консилиума;
- 3) составление индивидуального образовательного маршрута;
- 4) разработка адаптированной образовательной программы;
- 5) реализация индивидуального образовательного маршрута;
- 6) проведение повторной диагностики (динамическая диагностика);
- 7) анализ и оценка результатов сопровождения;
- 8) разработка стратегии и тактики дальнейшего сопровождения.

Технологии психолого-педагогического сопровождения опираются на скоординированное междисциплинарное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее благоприятные условия для их личностного и профессионального развития.

К основным технологиям психолого-педагогического сопровождения относятся следующие:

1) построение адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала в контексте адаптации образовательной программы для различных категорий детей с ОВЗ по каждой отдельной компетенции или предмету;

2) технология проведения междисциплинарных консилиумов специалистов, что в свою очередь способствует выстраиванию приоритетов и определению стратегии медицинского и психолого-педагогического сопровождения как в конкретные моменты, так и на длительные периоды, а также оценке эффективности той или иной стратегии сопровождения;

3) технология оценки особенностей и уровня развития ребенка, с выявлением причин и механизмов его проблем, для задач создания адекватной реабилитации и сопровождения ребенка и его семьи;

4) технология оценки внутригрупповых взаимоотношений, для решения задач сопровождения всех субъектов инклюзивного образовательного пространства, формирования эмоционального принятия и группового сплочения;

5) технология развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями, при необходимости, с другими субъектами инклюзивного образовательного пространства;

6) технология поддержки участников образовательного процесса (педагогов, родителей), психологической работы с родительскими и учительскими ожиданиями.

Каждая из приведенных технологий характеризуется конкретным содержанием, этапностью, профессиональной направленностью, используемыми методическими и инструментальными средствами, индикаторами и критериями оценки результативности, планируемыми результатами на каждом этапе. Важным аспектом каждой технологии является ее междисциплинарный характер, взаимосвязь деятельности каждого специалиста с другими специалистами сопровождения, а также определенная включенность непосредственно в педагогическую деятельность.

В заключение можно сказать, что психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации является основополагающим условием реализации инклюзивного образования и представляет собой комплексную технологию, особую культуру поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования рассматривается как междисциплинарная деятельность специалистов образовательной организации, направленная на развитие и оптимальное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательную деятельность и взаимодействие с другими учениками. В целом психолого-педагогическое

сопровождение представляет собой комплекс различных диагностических, коррекционно-развивающих профилактических, организационных и просветительских технологий.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

2. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. – М.: Владос, 2004. – 126 с.

3. Сергеева К.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: материалы российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения», 20–21 сентября 2010 г. – СПб., 2010. – 200 с.

4. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Давыдова Л.М.,
учитель-логопед, МКОУ СОШ № 5,
г. Нальчик, Россия

В статье описаны направления логопедического сопровождения развития личности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с ФГОС. Освещены основные задачи сопровождения, категории детей, входящие в группу учащихся с ограниченными возможностями здоровья, специфика логопедической работы с ними.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, логопедическое сопровождение, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES AND DISABILITIES

The article describes the directions of speech therapy support for personal development of students with disabilities in accordance with the Federal state educational standard. The main tasks of support, categories of

children included in the group of students with disabilities, the specifics of speech therapy work with them are highlighted.

Keywords: inclusive education, integration, speech therapy support, students with disabilities.

В современных социально-экономических условиях в России сложилась стойкая тенденция к усиленному росту числа детей с ОВЗ различного генеза. В соответствии, на повестку дня ставятся вопросы оказания квалифицированной психолого-педагогической помощи, способствующей полноценному развитию ребенка, в различных образовательных условиях.

Инклюзивное образование в нашей стране продиктовано социальной необходимостью и прописано на законодательном уровне в Законе РФ «Об образовании».

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3].

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

В МКОУ «СОШ № 5» группа школьников с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего тем, что в неё входят дети с различными нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, интеллекта, расстройствами аутистического спектра, множественными нарушениями развития [2].

В школе МКОУ «СОШ № 5» дети с ограниченными возможностями на протяжении всего периода их обучения обеспечены комплексным психолого-педагогическим сопровождением. Это и педагог-психолог, социальный педагог, учитель-дефектолог, учитель-логопед.

Сопровождение учащегося с ограниченными возможностями в образовательном процессе М.Р. Битянова определяет как систему профессиональной деятельности, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуации школьного взаимодействия [1].

В основе логопедического сопровождения лежат следующие принципы:

1) принцип реалистичности – учет реальных возможностей ребенка, единства диагностики и коррекционно-развивающей работы;

2) принцип системности – рассмотрение речевых нарушений ребенка во взаимосвязи с другими сторонами психического развития;

3) принцип деятельностного подхода – опора на ведущий вид деятельности, свойственный возрасту;

4) принцип индивидуально-дифференцированного подхода – изменение содержания, форм и способов в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, целей работы;

5) совместная деятельность и общение как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания. Реализация этого принципа предполагает сотрудничество и совместное осуществление определенной активности, направленной на общую цель – развитие и личностный рост и ребенка, и взрослого. [4].

Цель логопедического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями в условиях ФГОС: выбор оптимальных путей логопедической работы по коррекции речевых нарушений, способствующих успешной адаптации и интеграции его в социуме.

Задачи логопедического сопровождения:

- устранение дефектов звукопроизношения;
- обогащение словарного запаса;
- развитие грамматического строя речи;
- формирование связной речи;
- формирование просодической стороны речи;
- формирование фонематических процессов;
- развитие общей и мелкой моторики.

Направления работы логопедического сопровождения:

Диагностическая работа

Цель: выявление характера и интенсивности трудностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, проведение их комплексной диагностики и подготовки рекомендаций по оказанию им психолого-педагогической помощи.

Диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление детей с ограниченными возможностями, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-педагогической помощи в условиях образовательного учреждения.

Коррекционно-развивающая работа

Цель: обеспечение своевременной специализированной помощи в освоении содержания образования и коррекции недостатков в познавательной и эмоционально-личностной сфере детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов.

Коррекционно-развивающая работа обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию имеющихся проблем детей с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательного учреждения; способствует

формированию универсальных учебных действий обучающихся (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных);

Консультативная работа

Цель: обеспечение непрерывности специального индивидуального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания; коррекции, развития и социализации обучающихся. Консультативная работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ограниченными возможностями и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся.

Информационно-просветительская работа

Цель: повышение уровня компетенции в вопросах воспитания и обучения ребенка всех участников образовательного процесса. Информационно-просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса – обучающимися, их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ на логопедических занятиях мы используем следующие активные методы и приёмы обучения:

1. *Использование сигнальных карточек при выполнении заданий* (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами). Дети выполняют задание, либо оценивают его правильность. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключаются в том, что сразу видна работа каждого ребёнка.

2. *Использование вставок на доску* (буквы, слова) при выполнении задания, разгадывания кроссворда и т.д. Детям очень нравится соревновательный момент в ходе выполнения данного вида задания, т.к., чтобы прикрепить свою карточку на доску, им нужно правильно ответить на вопрос, или выполнить предложенное задание лучше других.

3. *Узелки на память* (составление, запись и вывешивание на доску основных моментов изучения темы, выводов, которые нужно запомнить). Данный приём можно использовать в конце изучения темы – для закрепления, подведения итогов; в ходе изучения материала – для оказания помощи при выполнении заданий.

4. *Работа с бланковыми методиками.* Материалы для логопедической работы с младшими школьниками представлены в виде карточек-бланков, сопровождающихся рекомендациями по применению субтестовых заданий, связанных с темой и содержанием занятия и направленных на активизацию познавательной деятельности учащихся

различного возраста и уровня обученности, с учетом индивидуальных особенностей и возможных затруднений. Бланковые методики используются в диагностических целях и для коррекционной работы.

5. *Восприятие материала на определённом этапе занятия с закрытыми глазами* (используется для развития слухового восприятия, внимания и памяти; переключения эмоционального состояния детей в ходе занятия; для настроя детей на занятие после активной деятельности (после урока физкультуры), после выполнения задания повышенной трудности и т.д.).

6. *Использование кинезиологических упражнений на логопедических занятиях.*

Сохранение и укрепление здоровья учащихся является основополагающим направлением в работе учителя-логопеда, особенно с детьми с ОВЗ.

Кинезиология – наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. В частности, применение данного метода позволяет улучшить у ребенка память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, синхронизирует работу полушарий, улучшает мыслительную деятельность, повышает стрессоустойчивость и способность к произвольному контролю, облегчает процесс чтения и письма.

7. *Использование презентаций-офтальмотренажёров, отдельной презентации и фрагментов презентации по ходу логопедического занятия.*

Внедрение современных компьютерных технологий в школьную логопедическую практику позволяет сделать работу учителя-логопеда более продуктивной и эффективной. Использование ИКТ органично дополняет традиционные формы работы школьного логопеда, расширяя возможности организации взаимодействия учителя-логопеда с другими участниками образовательного процесса.

Использование программы создания презентаций представляется очень удобным. На слайдах можно разместить необходимый картинный материал, цифровые фотографии, тексты; можно добавить музыкальное и голосовое сопровождение к демонстрации презентации.

8. *Использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе занятия, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи.*

9. *Активные методы рефлексии.*

В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают *самоанализ деятельности и ее результатов.*

В педагогической литературе существует следующая классификация видов рефлексии:

1) рефлексия настроения и эмоционального состояния;

2) рефлексия содержания учебного материала (её можно использовать, чтобы выяснить, как учащиеся осознали содержание пройденного материала);

3) рефлексия деятельности (ученик должен не только осознать содержание материала, но и осмыслить способы и приёмы своей работы, уметь выбрать).

Таким образом, применение активных методов и приёмов обучения повышает познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся, что в равной мере относится и к детям с ОВЗ.

Разнообразие существующих методов обучения позволяет учителю-логопеду чередовать различные виды работы, что также является эффективным средством активизации учения. Переключение с одного вида деятельности на другой, предохраняет от переутомления, и в то же время не дает отвлечься от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон.

Литература

1. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: сб. метод. м-лов для админ., педагогов и шк. психологов. – М.: Педагогический поиск, 1997. – 112 с.

2. Концепция Федерального Государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/Cons_FGOS_OVZ.pdf (дата обращения: 12.12.15).

3. Немальцева С.Ю. Логопедическое сопровождение детей с нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения: монография // Вестник педагогических инноваций. – Новосибирск, 2014. – 74 с.

4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.06.2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/> (дата обращения: 07.07.2014).

5. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

6. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С. Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.

7. Костенкова Ю.А., Триггер Р.Д., Шевченко С.Г. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 64 с.

8. Кудрина С.В. Средства активизации учебной деятельности младших школьников с интеллектуальным недоразвитием: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000. – 20 с.

10. Проблемы обучения и воспитания детей с задержками психического развития: сборник методических материалов / под ред. И.Ю. Майсурадзе.

11. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 80 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Жидков Р.С.,

магистрант,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,

г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Михайленко О.И.,**

кандидат психологических наук, доктор акмеологии, доцент,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,

г. Нальчик, Россия

Статья посвящена проблеме организации инклюзивного образования в высших учебных заведениях его преимуществ и законодательная база процесса обучения данного вида.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети-инвалиды, ограниченные возможности здоровья, социализация, высшее образование, инклюзия, профессиональная подготовка педагогов.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в системе образования.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию учащихся, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для учащихся, имеющих особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех учащихся, что обеспечивает доступ к образованию для учащихся с особыми образовательными потребностями [1].

В настоящий момент в Российской Федерации огромное количество детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. По официальным данным число детей-инвалидов на 1 октября 2020 года составило 700 015 человек, из них 4759 человек являются жителями Кабардино-Балкарской Республики [2], и это число продолжает неуклонно расти, по неофициальным данным, их в разы больше.

Увеличивается количество новорожденных детей с низкой массой тела (недоношенностью), что зачастую сочетается с недоразвитием органов и систем организма. Неблагоприятная экологическая обстановка, недостаточно здоровый образ жизни населения и генетические предрасположенности увеличивают риск рождения детей с врожденными пороками развития. Сравнительно меньший количественный показатель имеют приобретенные нарушения. Обеспечить общий доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их индивидуальных возможностей и образовательных потребностей сподобно инклюзивное образование.

«В настоящее время 4,5 % детей, проживающих в России, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям» [3, с. 77].

Инклюзивный подход в образовании вызван социальным заказом общества и государства. Основным критерием эффективности включающего образования должна стать максимальная социальная адаптация, а в дальнейшем – профессиональная и трудовая адаптация детей с ОВЗ [4].

Инклюзивное образование тесно связано с социализацией личности. Под социализацией понимается «процесс усвоения человеческим индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе» [5]. Инклюзия является одним из эффективных механизмов успешной социализации. По мнению Н.М. Назаровой, «интеграция как форма социального бытия предусматривает для человека с особыми потребностями не ограничиваемое участие и свободу выбора, его меры, форм и способов во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций» [6].

В СССР инвалиды могли обучаться в высших учебных заведениях, но системы инклюзивного образования не существовало. С 1930 по 60-е гг. в некоторых технических вузах, например, в МГТУ им. Баумана, Северо-Западном политехническом институте в Ленинграде и др. были созданы специализированные программы для инвалидов [1]. До 1990-х гг. социальная политика в отношении инвалидов в системе

образования сводилась к предоставлению денежных выплат и услуг, а приспособление жизненной среды к индивидуальным особенностям инвалида государство не рассматривало.

Более масштабные изменения произошли в 1995 г. с принятием Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Впервые целью государственной политики в области социальной защиты инвалидов в Российской Федерации стало «обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, а также в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами Российской Федерации» [6]. Данный нормативно-правовой акт послужил одним из оснований создания системы инклюзивного образования.

Статья 3.1. «Недопустимость дискриминации по признаку инвалидности» Федерального закона от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 01.06.2017) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (введена Федеральным законом от 01.12.2014 N 419-ФЗ) гласит: «В Российской Федерации не допускается дискриминация по признаку инвалидности. Для целей настоящего Федерального закона под дискриминацией по признаку инвалидности понимается любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью либо результатом которых является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех гарантированных в Российской Федерации прав и свобод человека и гражданина в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области» [7].

В статье 19 «Образование инвалидов» того же закона подчеркивается: «Инвалидам создаются необходимые условия для получения образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации основных общеобразовательных программ, в которых созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья...» [7].

В 2008 году Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов. (Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года.) Статья 24 «Образование» гласит: «1. Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях...

2. При реализации этого права государства-участники обеспечивают, чтобы:

- инвалиды не исключались по причине инвалидности из системы общего образования, а дети-инвалиды — из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования;

- инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания...» [8].

В декабре 2012 года был принят Федеральный закон № 273 -ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В п. 4 статьи 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» сказано: «Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность», а в п. 12 данной статьи подчеркивается: «Государство в лице уполномоченных им органов государственной власти Российской Федерации и органов государственной власти субъектов Российской Федерации обеспечивает подготовку педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и содействует привлечению таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность» [9].

Инклюзивное образование имеет большое количество преимуществ для детей-инвалидов. Важнейшим из них называют демонстрацию более высокого уровня социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками; улучшение социальной компетенции и навыков коммуникации; большую насыщенность учебных программ для детей с ОВЗ и, как результат, улучшение их навыков и академических достижений [10].

Однако, несмотря на созданную законодательную базу и явные преимущества инклюзивного образования, «в настоящее время в нашей стране рынок образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно узок, в небольших городах и селах дети с ограниченными возможностями чаще всего остаются вне системы образования по сугубо экономическим причинам. Традиционной формой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения. В идеале это должна быть команда профессионалов, состоящая из педагога, психолога, тьютора, дефектолога, логопеда, медицинского и социального работников.

Для работы в условиях инклюзивного обучения педагогические коллективы общеобразовательных учреждений должны быть подготовлены соответствующим образом, обладать необходимыми знаниями-

ми в области специальной педагогики, умениями использовать различные методы коррекционного воздействия в работе с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья.

В заключение хочется отметить, что в настоящее время в структуре высшего образования имеются трудности организации инклюзивного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Для решения обозначенных проблем необходимо создание специальных условий, обеспечивающих получение высшего профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Литература

1. Пугачев А.С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. – 2012. – № 10 (45). – С. 374–377 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/45/5498/> (дата обращения: 25.10.2020).

2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sfrir.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei?territory=83000000>

3. Mikhal 'chenko KA. Inclusive education – problems and solutions // Theory and practice of education in modern world: materials of International scientific Conference. Saint-Petersburg. February 2012). – Saint-Petersburg: Renome, 2012. – P. 77–79.

4. Алехина С.В., Новикова Н.В., Казакова Л.А. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / под общ. ред. Н.В. Лалетина. – Красноярск, 2013.

5. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004.

6. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М.: МГПУ, 2011.

7. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации ФЗ от 24.11.1995 №181-ФЗ. Ред. от 29.06.2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/> (дата обращения 26.10.2020).

8. Конвенция о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garaiit.ni/2565085/> (дата обращения: 26.10.2020).

9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 03.08.2018 г.).

10. Митрофанова М.И. Инклюзивное образование в стране и за рубежом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tceek.ru/2013-04-09-05-32-28/486-2013-04-11-09-27-45.html> (дата обращения: 17.06.2017).

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Казимирчик Н.Н.

преподаватель,
Самарский государственный колледж
сервисных технологий и дизайна,
г. Самара, Россия

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в условиях образовательного процесса рассматривается как междисциплинарная деятельность специалистов образовательной организации, направленная на развитие и оптимальное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательную деятельность и взаимодействие с другими обучающимися. В целом психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплекс различных диагностических, коррекционно-развивающих профилактических, организационных и просветительских технологий.

Ключевые слова: адаптация лиц с ОВЗ, психолого-педагогические особенности, профессиональное образование, инклюзивное образование, индивидуальный подход, трудоустройство, социальная адаптация, речевые навыки, государственная политика.

PRACTICAL ASPECTS OF SUCCESSFUL ADAPTATION AND SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Psychological and pedagogical support of a child with disabilities in the educational process is considered as an interdisciplinary activity of specialists of an educational organization aimed at the development and optimal inclusion of a child with special educational needs in educational activities and interaction with other students. In General, psychological and pedagogical support is a complex of various diagnostic, correctional and developmental preventive, organizational and educational technologies.

Keywords: adaptation of persons with disabilities, psychological and pedagogical features, professional education, inclusive education, individual approach, employment, social adaptation, speech skills, state policy.

Для всех очевиден тот факт, что профессиональное образование и трудоустройство лиц с ОВЗ и тем более лиц с умственной отсталостью, является одной из сложных задач нашего государства. Значительная часть нашего общества, состоящая из лиц с нарушениями в интеллектуальном развитии не востребованна на рынке труда в то время как трудовая деятельность является основой их социализации.

В настоящее время образование в специализированных учреждениях с одной стороны создаёт особые условия для удовлетворения потребностей обучающихся с ОВЗ в медицинских и педагогических услугах, а с другой – препятствует их социальной интеграции, ограничивая их жизненные возможности [1, с. 9].

Поэтому существует необходимость поиска инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с ОВЗ. Одним из путей является инклюзивное образование, которое обеспечивает равный доступ к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Такое образование помогает предотвратить дискриминацию в отношении детей по принципу их возможностей и способностей, поддерживает детей с особыми потребностями в их праве быть равноправными членами нашего общества.

По моему мнению, комбинированные образовательные учреждения, то есть учреждения, имеющие как обычные, так и специализированные (коррекционные) группы, являются успешными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции и инклюзивному образованию подростков с особыми образовательными потребностями.

Учитывая возможности и особенности здоровья, целью своей профессиональной педагогической деятельности считаю повышение качества образования обучающихся через развитие личности, совместную деятельность и сотрудничество для успешной адаптации их в современном обществе. Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие подростков с особыми возможностями здоровья и жизнедеятельности, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных социальных задач. Целенаправленная педагогическая работа по адаптации лиц с ОВЗ оказывает влияние на развитие социально-профессиональной активности и получение эмоционального удовлетворения от процесса общения и совместной деятельности [2, с. 29].

В педагогической деятельности я придерживаюсь принципов личностно-ориентированной системы обучения. Каждый обучающийся

в первую очередь личность, и чем гармоничнее будет общекультурное, социально - нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим будет выпускник и его успешная адаптация в современном обществе. Необходим индивидуальный подход к каждому воспитаннику, учёт и максимальное использование особенностей личности, его общего развития, выявление психофизического потенциала, его задатков и способностей, создание условий для его профессионального роста и совершенствования практических навыков, а также коррекция недостатков личности и поведения и их устранение.

Поступающие в колледж обучающиеся с ОВЗ, как правило, приходят с низким уровнем знаний, неадекватной самооценкой, не способны самостоятельно развивать и реализовывать имеющиеся способности, активность в позиционном плане. Им характерны трудности восприятия пространства и времени, недостаток внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. Отличительной чертой их мышления является не критичность, неумение самостоятельно планировать свою деятельность и оценивать ее результаты. В работе они предпочитают легкий путь, не требующий волевых усилий; им свойственны подражание и импульсивные поступки. Поэтому особую значимость приобретает интенсивная воспитательная работа с ними, построенная на включение в положительные виды деятельности по интересам (вязание, вышивание, спортивно-оздоровительные кружки, участие в культурно-массовых мероприятиях), дающие возможность для раскрытия и реализации невостребованных способностей. Помимо получения профессии, в рамках воспитательной работы педагоги колледжа занимаются адаптацией обучающихся, определению их в социуме: к взаимоотношениям на работе, в семье, нормам личной гигиены, этическим нормам. Работа с такими детьми эффективна только в доброжелательной и доверительной обстановке, с опорой на уровень их развития, их интеллектуальные и физические возможности, позитивные качества [3, с. 17].

В своей работе, с целью обеспечения социальной адаптации обучающихся, я применяю принцип инклюзивного образования через формирование контингента не только из выпускников специальных (коррекционных) школ с ограниченными возможностями здоровья, но и детей из общих образовательных школ (на основании ПМПК). Такая интеграция в группе положительно влияет на нравственное воспитание, на создание коллектива, на формирование активного образа жизни, развитие творческих способностей, участие во всех культурно-массовых мероприятиях [4, с. 34].

Для обучающихся с ОВЗ применяю спокойный, чуть замедленный темп обучения, что соответствует замедленности протекания пси-

хических процессов. Необходимо осуществлять принцип повторности при обучении на всех этапах урока. На каждом уроке стараюсь учитывать личный опыт обучающихся, т.к. им легче, интереснее, доступнее изучать материал, если он связан с личными впечатлениями. Весь изучаемый материал должен быть для них посилен и доступен. Только в этом случае он может быть усвоен сознательно и будет иметь развивающий характер. Для полноценной социальной адаптации и успешной профессиональной деятельности обучающихся с ОВЗ необходимо развивать речевые навыки. С этой целью на каждом уроке побуждаю обучающихся проговаривать вслух терминологию, новые слова, стараюсь добиваться конкретного ответа на вопрос.

На практических занятиях создаю условия для реализации творческих возможностей обучающихся, применяя разные педагогические технологии, в основном ориентированные на действие.

Для категории обучающихся с задержкой психического развития система оценивания должна быть чёткой, доступной, а самое главное объективной. В конце занятия отмечаю достижения каждого обучающегося, побуждаю их веру в свои возможности и создаю ситуацию успеха.

Анализируя психолого-педагогические особенности обучающихся, я считаю важным качеством педагога уметь устанавливать эмоциональный контакт, завоёвывать инициативу в общении, управлять эмоциями, понимать психологическое состояние воспитанника по его внешним признакам, «подавать» себя в общении с обучающимися, используя вербальные и невербальные коммуникации. Обучающиеся прежде всего ценят интеллигентность и деликатность педагога, то есть его умение быть вежливыми, корректными, щадить самолюбие обучающихся, сочувствовать им, быть искренним. Необходимым качеством для педагога являются педагогический такт и педагогическая справедливость.

Очень важно научить обучающегося умению самостоятельно овладевать знаниями. Техника и технология изменяются несколько раз на протяжении жизни одного поколения, внедряются в производство новейшие достижения науки и, каждому предстоит самостоятельно пополнять и совершенствовать свои знания и умения [5, с. 3].

Развитию творческого потенциала обучающихся с ОВЗ способствует совместная творческая и образовательная деятельность педагога и обучающихся. Применяемые методы, формы и средства обучения с лицами ОВЗ (с задержкой психического развития), позволяют достичь хороших результатов.

Систематизированный подход к организации учебной практики и успешному освоению профессиональных компетенций позволяет обучающимся участвовать в таких конкурсах профессионального мастерства как «Abilimpiks». Цель проведения таких конкурсов – развитие про-

фессионального мастерства и поддержка трудоустройства обучающихся лиц с инвалидностью и обучающихся лиц с ОВЗ. Участие обучающихся способствует формированию опыта их творческой деятельности, их мотивации к трудовой деятельности, создает оптимальные условия для самореализации личности, ее профессиональной и социальной адаптации, повышению уровня профессионального мастерства.

Воспитанники нашего колледжа постоянно занимаются дополнительным образованием, участвуют в воспитательных, культурно-массовых, спортивных мероприятиях, в кружках технического творчества, выставках, конкурсах чтецов и конкурсах патриотического воспитания.

Большинство выпускников лиц с ОВЗ достаточно хорошо подготовлены к жизни в обществе: они обустраивают свой быт, продолжают обучение по освоению программы профессионального образования с получением среднего образования, являются законопослушными гражданами своей страны, но проблема трудоустройства остается самой главной в их социализации. Несмотря на активное проведение государственной политики содействия занятости лиц с ОВЗ и инвалидов, доля реально трудоустроенных среди них остается, к сожалению, крайне небольшой [6, с. 22].

И в заключение хочу сказать, что обучение профессии лишь тогда может считаться завершенным, если каждому подростку с ОВЗ будет гарантировано право на трудовую занятость.

Литература

1. Бгажнокова И.М., Гамаюнова А.Н. Проблемы социальной адаптации детей-сирот с нарушением интеллекта // Дефектология. – 2007. – № 3.
2. Зайцев Д.В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика. – 2003. – № 1.
3. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во педагогического института СГУ, 2002.
4. Щербакова А.М. Воспитание ребенка с нарушениями развития. – М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2003.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ).
6. Васенков Г.В. Формы и методы профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых учащихся в новых экономических условиях // Инновации в Российском образовании (коррекционная педагогика). – М., 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Каскулова Д.З.,

студентка,
институт стоматологии и челюстно-лицевой
хирургии КБГУ, г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: Ачабаева А.Б.,
ассистент кафедры госпитальной хирургии

Данная статья посвящена психологическому сопровождению дошкольников с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Нами рассмотрены понятия инклюзии и инклюзивного образования, психологического сопровождения. Описаны основные принципы работы с детьми с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) и условия их инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, интеграция, коррекционные образовательные учреждения, образовательные учреждения общего типа.

Совершенствование современной системы отечественного образования в соответствии с принципами гуманизации и индивидуализации предполагает максимальный учет психологических особенностей детей и создание условий, способствующих своевременному и полноценному развитию всех сторон личности ребенка. В настоящее время активно изменяется отношение общества и государства к лицам с отклонениями в развитии от агрессии до терпимости, партнерства и интеграции.

Важность этой задачи объясняется наблюдающейся тенденцией к увеличению числа обучающихся с различными нарушениями физического и нервно-психического здоровья. В современном российском обществе сложилась стойкая тенденция интенсивного роста количества обучающихся с ограниченными возможностями здоровья различного генеза. Соответственно, на повестку дня ставятся вопросы полноценного развития ребёнка как активного субъекта своей жизнедеятельности и оказания ему квалифицированной психологической помощи в данном направлении.

Инклюзия с *англ.* inclusion – включение, добавление, прибавление, присоединение; с *фр.* inclusif – включающий в себя; с *лат.* include – заключаю, включаю).

Термин «инклюзия» был введен в 1994 году Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями.

Согласно Саламанкской декларации (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.):

- 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 так, 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. Обычные школы должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных прежде всего 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.

Учащиеся в инклюзивном образовании являются частью общеобразовательной системы. Поэтому не они должны адаптироваться к учебному учреждению, а само учреждение к учащимся. То есть любое образовательное учреждение должно:

- быть готово принять учащихся с различными возможностями. Это требует пересмотра методов и способов обучения, а также изменения теоретической и практической подготовки; изменения подходов и точек зрения самих педагогов и психологов, адаптации пространства учреждения для различных потребностей всех учащихся, включая специальную помощь и поддержку.

Инклюзивное образование – это доступность образования любого уровня для всех учащихся, включая учащихся с особыми потребностями. Инклюзивное образование предполагает почти индивидуальную работу с учащимся, а значит, его успех во многом зависит от согласованности в работе всех участников образовательного процесса (психологов, педагогов, родителей и самих детей), от организации психологического сопровождения детей и их родителей в условиях образовательной организации.

Принципы инклюзивного образования:

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

Базовым правовым документом для реализации программы инклюзивного образования должен стать Закон РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специального образования)», Письмо Минобрнауки РФ от 16.01.2002 г. №03-51-5ин/23-03 «О направлении методического письма «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях», а также документ Минобрнауки и науки РФ от 18.04.2008 г. №АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами».

Как указывается в документе, «в качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ОВЗ рассматривается создание условий для получения образования всеми детьми с учетом их психофизических особенностей».

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в обычные образовательные учреждения – это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к таким детям, с признанием их равных прав с другими детьми в различных областях жизни, в том числе в образовании и воспитании.

Отечественная концепция интегрированного обучения строится на трех основных принципах: интеграция через раннюю коррекцию; интеграция через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребенку; интеграция через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения.

За последнее десятилетие отечественная наука продвинулась в данном направлении и в теоретическом, и в практическом плане: создана концепция эволюции отношений обществ и государств к атипичным детям, теоретически подтверждена необходимость ранней интеграции детей с проблемами в развитии в социум, сконструирована модель интеграции детей с сенсорными нарушениями (сниженным слу-

хом и зрением) в общество, осуществляется практическая интеграция детей с ЗПР школьного возраста в общеобразовательные школы, предприняты попытки интеграции в среду сверстников дошкольников с различными отклонениями в развитии (со сниженным слухом, зрением, умственной отсталостью и двигательными нарушениями) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 12]. Практика создания оптимальных условий для успешного образования, социальной адаптации, индивидуализации и в целом социализации любого ребенка, независимо от уровня его психофизического развития и долговременной интеграции дошкольников с ОВЗ в среду их здоровых сверстников находится в настоящее время в стадии активных разработок.

Полагаем, что в условиях, когда, с одной стороны, наблюдается существенное увеличение количества детей с ОВЗ, а с другой, становится реальностью их интеграция в массовую образовательную среду, особое значение как с теоретической, так и практической точки зрения решение всех выше обозначенных проблем приобретает четкое понимание общей картины развития этих детей и остаются не выявленными их компенсаторные возможности в направлении совместного обучения и сотрудничества.

Вместе с тем, вне поля зрения психологов, изучающих образование детей дошкольного возраста, имеющих ОВЗ, остается проблема включения этих детей в социум их нормально развивающихся сверстников и психологическое сопровождение этого процесса. Источником этой проблемы в психолого-педагогической науке и практике является определенная рассогласованность между организацией обучения и воспитания детей с ОВЗ и недостаточной подготовленностью психолого-педагогических кадров. Как показывает анализ опыта работы образовательных дошкольных учреждений, осуществляющих обучение и воспитание детей с ОВЗ, даже те педагоги, которые целенаправленно и сознательно создают условия для развития личности ребенка, не в полной мере обладают необходимыми профессиональными компетенциями к сопровождению этих детей в условиях интеграции в массовую общеобразовательную среду.

Л.М. Шипицина выделяет две основные формы интеграции: социальную и педагогическую. Первая предполагает адаптацию детей с ОВЗ в общую систему социальных отношений в рамках той образовательной среды, в которую они интегрируются. Вторая предусматривает формирование у детей с проблемами в развитии способности к усвоению учебного материала, определяемого общим учебным планом [10].

Н.Д. Шматко утверждает, что в настоящее время в России развиваются две формы интеграции: интернальная и экстернальная. Интернальная интеграция – это интеграция внутри системы специального образования. Экстернальная интеграция предполагает взаимодействие специального и массового образования [12]. Тем не менее, Н.Н. Мало-

феев обозначает некоторые непреодолимые препятствия на пути к интеграции ребенка в массовую образовательную среду: негативное отношение окружающих людей к ребенку с ОВЗ при его интеграции; архитектурно-планировочная неприспособленность учреждений социально-образовательной сферы; транспортные проблемы; отсутствие необходимых технических средств (слуховых аппаратов или специальных дидактических средств) [5].

Современные авторы совместного, инклюзивного обучения и воспитания детей с ОВЗ рекомендуют определенные модели интеграции применительно к дошкольному возрасту, постоянную полную, постоянную неполную, постоянную частичную, временную частичную и эпизодическую. Авторы отмечают, что в рамках интеграции происходит взаимопроникновение общей и специальной образовательных систем, что способствует социализации дошкольников с ОВЗ, а нормально развивающиеся сверстники, попадая в полисубъектную среду, воспринимают окружающий социальный мир в его многообразии, т.е. «единым сообществом, включающим и сверстников с проблемами» [6].

Приоритетным направлением этой деятельности является выявление недостатков в развитии детей и организация коррекционной работы с детьми, имеющими такие нарушения на максимально раннем этапе. Своевременное оказание необходимой психолого-медико-педагогической помощи в дошкольном возрасте позволяет обеспечить коррекцию основных недостатков в развитии ребенка к моменту начала обучения на ступени начального общего образования и, таким образом, подготовить его к обучению в общеобразовательном учреждении.

В рамках данного направления необходимо обеспечить развитие дифференцированной сети учреждений, осуществляющих деятельность по ранней диагностике и коррекции нарушений развития у детей, оказанию психологической, педагогической, социальной, медицинской, правовой помощи семьям с детьми, имеющими недостатки в физическом и (или) психическом развитии, по месту жительства, а также информирование населения об этих учреждениях и оказываемых ими услугах.

Второе важнейшее направление деятельности по реализации права на образование детей с ОВЗ – создание вариативных условий для получения образования с учетом численности таких детей, проживающих на территории соответствующего субъекта РФ, муниципального образования.

В настоящее время в России существует дифференцированная сеть специализированных образовательных учреждений, непосредственно предназначенных для организации обучения детей с ОВЗ (коррекционные образовательные учреждения). Она включает в себя, прежде всего, ДОУ компенсирующего вида, специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с ОВЗ.

Кроме того, в последние годы в России развивается процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками. Действующее законодательство в настоящее время позволяет организовывать обучение и воспитание с ОВЗ в обычных ДОО, ДОО компенсирующего вида, а также «других образовательных учреждениях, не являющихся коррекционными (образовательные учреждения общего типа)».

Таким образом, психологическое сопровождение детей с ОВЗ состоит в развитии психических функций – памяти, мышления, воображения, внимания; снятии нервно-психического напряжения; коррекции самооценки; преодолении пассивности; формировании самостоятельности, ответственности и активной жизненной позиции; преодолении отчужденности и формировании коммуникативных навыков. Методы психологического сопровождения детей: игры, беседы, индивидуальные и семейные психологические консультации, психологическая и психотерапевтическая помощь, тренинги, специальные упражнения, ролевые игры, психологические тренинги для детей с ОВЗ. Психологическое здоровье ребенка с ОВЗ зависит и от его настроения и душевного состояния. Поэтому таких детей в ДОО и в школе необходимо активно привлекать к культурно-массовым мероприятиям, проводимым в ДОО, школе, городе, направленным на формирование толерантного отношения к людям с ОВЗ.

Литература

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
2. Жигорева М.В. Комплексная модель сопровождения развития дошкольников со сложными нарушениями: монография. – М, РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 145 с.
3. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 6–11.
4. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
5. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 86–94.
6. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–78.

7. Усанова О.Н. Психологические основы взаимодействия субъектов практической помощи детям с проблемами в развитии: дисс... д-ра психол. наук. – М., 1996. – 327 с.

8. Шипицына Л.М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С. 7–9.

9. Шипицына Л.М. Интегрированное обучение: за и // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 154–156.

10. Шипицына Л.М., Кейс ван Рейсвейк. Навстречу друг другу: пути интеграции: специальное образование в массовых школах в России и Нидерландах // Ин-т спец. педагогики и психологии междунар. ун-та семьи и ребенка, педагогический ин-т г. Амстердама / пер. с англ. О.Н. Деряевой. – СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 1998. – 130 с.

11. Шипицына Л.М. Социальная и педагогическая интеграция. Проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 2001.

12. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 41–46; № 2. – С. 49–56.

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кетова Ф.Р.,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Багова Р.Х.,**
кандидат психологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

В статье рассматриваются вопросы формирования концепции эмоционального интеллекта. Приводится обзор методов, используемых для определения уровня развития эмоционального интеллекта у школьников разных возрастов. Изучаются особенности применения методик для развития у школьников способностей понимания своих и чужих эмоций и управления ими в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, инклюзия.

Проблема психодиагностики интеллекта является одной из самых обсуждаемых в психологии. Гипотеза о существовании «эмоционального интеллекта» заключается в попытке обосновать, какие характеристики личности обеспечивают социальную успешность человека в обществе. Актуальность изучения эмоционального интеллекта у детей разных возрастных групп объясняется тем, что в период взросления происходит становление психических функций, личностных образований и качественные изменения в развитии психических процессов: сотрудничество, ориентация на мир людей, межличностное общение и нравственные представления.

Концепция эмоционального интеллекта формировалась такими авторами как Э. Торндайк, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк, П. Сэловой и Дж. Мэйер, Д. Гоулмен [6]. Современные исследования эмоционального интеллекта представлены в работах И.Н. Андреевой, Л.И. Божович, Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина, Ю.В. Давыдовой, Е.И. Изотовой, Д. Карузо, Л. Баррети и многих других [1].

Высокий интерес к вопросам исследования эмоционального развития детей обусловлен тем фактом, что именно на эмоциях базируются все психологические новообразования с момента рождения человека и на протяжении всей жизни. В первые месяцы жизни общение ребенка с миром полностью выражается в виде эмоциональной реакции на события, первые правила усваиваются в результате наблюдения за выражением эмоций родителей и так на протяжении всей жизни. Развитие личности определяется его отношением к социуму, и возникающие в процессе социального взаимодействия переживания и реакции – эмоции, также являются характеристиками личности и во многом определяют ее мотивацию [4]. Это связано с тем, что ту ситуацию или деятельность, процесс которой был связан с переживанием положительных эмоций, человек в дальнейшем стремится повторить. Данную закономерность педагог может использовать для формирования мотивации, самооценки, расширения субъективного пространства возможностей и самореализации обучаемого [2].

Очевидно, что каждый школьник, даже в рамках одной возрастной категории, обладает индивидуальным набором знаний, опыта, навыков общения и других способностей, определяющих его уровень эмоционального интеллекта. Исследуя эмоциональный интеллект школьников разных возрастов следует учитывать, что уровень его развития не зависит от возраста, а скорее определяется набором врожденных и приобретенных способностей.

В практике исследования вопросов измерения уровня эмоционального интеллекта наибольшее применение нашли следующие методики, применимые для работы со школьниками:

- «Мимический тест» (К.Э. Изард);
- «Определи свои эмоции» (А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова);
- «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен);
- «Как улучшить своё эмоциональное состояние» (А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова);
- «Картинки» (О.Е. Смирнова, В.М. Холмогорова).

Для исследования эмоционального интеллекта у взрослых предпочтительней применение опросников Д. Гоулмена, Д.В. Люсина, Н. Холла, Мэйера–Сэловея–Карузо. Однако эти методики предполагают ответы на большое число вопросов и у детей могут возникнуть естественные для их возраста сложности, такие как утомление, сложность понимания вопроса и т.п. В условиях работы с детьми, особенно младшего школьного возраста, целесообразней применять методы диагностики, в основу которых положены наглядные иллюстрации различных эмоциональных проявлений и ситуаций.

Развитие эмоционального интеллекта у обучаемых в условиях инклюзии особенно актуально, потому что может способствовать решению проблем коммуникации и создания психологически безопасной образовательной среды, что особенно важно при обучении детей с инвалидностью и ОВЗ [5]. Для этого необходимо соблюдение системы психолого-педагогических условий, характеризующих формы активности детей и отражающих специфику профессионального инструментария деятельности педагога, которые в совокупности обеспечивают формирование компонентов эмоционального интеллекта и его реализацию в процессе жизнедеятельности детей.

Определение такого педагогического инструментария также должно учитывать требования, возникающие в связи с действием современной концепции создания условий инклюзивного образования. На основании Федерального закона от 29.12.2012 г. (№ 273-ФЗ) на территории Российской Федерации закреплено право каждого человека на получение образования. В законе «Об образовании» также указано, что получить образование могут все дети, вне зависимости от ограничений возможностей их здоровья. Таким образом обеспечиваются условия инклюзивного образования, когда процесс обучения организован так, что все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку. Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить всех детей

в школьную систему и обеспечить их равноправие. Существует восемь принципов инклюзивного образования [7]:

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

Следует учитывать данные принципы при формировании системы развития эмоционального интеллекта у школьников в условиях современного общеобразовательного учреждения. При этом фактор реализации инклюзивного образования обуславливает ряд особенностей: во-первых, при подборе методик развития эмоционального интеллекта для работы в группе, необходимо учитывать способности участников группы физически справиться с заданием; во-вторых, мероприятия по развитию эмоционального интеллекта должны быть направлены на создание комфортной обстановки в группе и создания атмосферы эмоциональной безопасности. Также важно учитывать такие приоритетные задачи, возникающие при работе с детьми с особенностями развития, как развитие их умения переживать эмоции (радость, тревога, грусть, злость и др), умения чувствовать себя равноправным участником социального взаимодействия, умения оптимизировать общение с родителями, со сверстниками. Такой опыт будет способствовать развитию психологической готовности обучаемых к профессиональному и личностному самоопределению, определению себя и своего места в жизни [3].

Организация инклюзивного образования требует применения инновационных методов и технологий подготовки кадров, организации методического и психолого-педагогического сопровождения субъектов образования [9]. В процессе подготовки педагогических кадров важно обращать особое внимание на формирование у будущих педагогов компетенций, связанных с организацией обучения и воспитания в условиях инклюзивного образования [8]. В том числе необходимо обсуждать методы развития эмоционального интеллекта. Система методов развития эмоционального интеллекта у школьников в условиях инклюзивного образования должна быть акцентирована на развитии эмпатии и

умения управлять своим эмоциональным состоянием. Наиболее подходящими для этой цели способами являются следующие [10]:

1) сюжетно-ролевая игра (в игре ребенок расслабляется, проявляет все чувства, которые он испытывает. Во время игры никто не давит на ребенка. В это время ребенок демонстрирует своё истинное «я»);

2) трудовая деятельность (достижение положительного результата, радость за совершенный с другими детьми труд, общий успех, чувство удовлетворения от совместной работы);

3) произведения художественной литературы (объективная оценка всех героев, сравнения себя с положительным героем, активное сопереживание ему);

4) творческая деятельность (развитие эстетических чувств, формирование чувства прекрасного; перенос понятия «красота» на поведение детей).

Таким образом, проблема развития эмоционального интеллекта в условиях инклюзивного образования является очень актуальной. Чтобы все дети могли ощущать себя равными вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей. Поэтому работая над формированием эмоций, можно создать основу для успешного развития и обучения ребенка в школе и формирования его личности.

Литература

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://andreeva.by/emocionalnyj-intellekt-issledovaniya-fenomena.html>

2. Багова Р.Х. Изучение субъективного пространства возможного действия и личностного самоопределения учащихся // Проблемы современного образования: межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 119–127.

3. Багова Р.Х. Психологическая готовность старшеклассников к личностному самоопределению // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием / отв. ред.: А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2015. – С. 94–99.

4. Багова Р.Х. Психология мотивации и эмоций. – Нальчик: КБГУ, 2012. – 33 с.

5. Багова Р.Х. Развитие психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: сборник трудов III Международного Интернет-

симпозиума «Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве». – Ставрополь: СКФУ, 2017. – С. 59–61.

6. Баррет Л. Как рождаются эмоции. Революция в понимании мозга и управлении эмоциями. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 561 с.

7. Григорьева Г.Ф. Дети должны учиться вместе. Качественное образование. Стандарты и пути // Национальные проекты. – 2009. – № 12. – С. 70–71.

8. Кагермазова Л.Ц. и др. Профессиональная подготовка будущего учителя в вузе в рамках компетентностного подхода / Казанская наука. – 2015. – № 2. – С. 169–171.

9. Михайленко О.И. и др. Развитие регионального инновационного инклюзивного кластера КБГУ как сетевого сообщества // Наука в современном информационном обществе. – 2018. – С. 58–61.

10. Субботина С.А. Развитие эмоционального интеллекта у детей с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.prodenka.org/metodicheskie-razrabotki/333547-razvitie-jemocionalnogo-intelekta-u-detej-s-o>

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Коноплева А.Н., Хатуев З.А., Карданова Е.В.,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Статья посвящена актуальной проблеме инклюзивного физического воспитания студентов-инвалидов, обучающихся в высших учебных заведениях. Приводится пример инклюзивного физического воспитания, организованного в Кабардино-Балкарском государственном университете (КБГУ). Описано влияние инклюзивного воспитания на физическую подготовку и состояние организма студентов в целом, показаны пути устранения психологических, коммуникационных и физических барьеров. Определены необходимые условия для успешной вузовской инклюзии в освоении базовых общекультурных компетенций дисциплины физическая культура и спорт.

Ключевые слова: инклюзия, физическое воспитание, студенты-инвалиды, физическая культура и спорт, педагогический процесс, избранный вид спорта.

FEATURES OF INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION IN KABARDINO-BALKAR STATE UNIVERSITY

The article is devoted to the actual problem of inclusive physical education of students with disabilities studying in higher educational institutions. The example of inclusive physical education, organized in Kabardino-Balkarian State University (KBSU) is given. The impact of inclusive physical education on the physical fitness and condition of students in general is described, and ways to remove psychological, communication and physical barriers are shown. The necessary conditions for the implementation of inclusive education when mastering the basic general cultural competencies of the discipline of physical culture and sports are determined.

Keywords: inclusion, physical education, students with disabilities, physical culture and sports, pedagogical process, selected sport.

В современном мире важным социальным показателем сегодня, свидетельствующим о состоянии здоровья населения страны, является показатель количества людей, имеющих инвалидность. Особенно значим и показатель интегрированности инвалидов в ежедневную жизнь, который характеризует благополучие общества [1, с. 3]. Согласно статистическим данным 2018 года в России численность лиц, инвалидов в возрасте от 18 до 30 лет составила (на первое января) – 527 человек, в 2019 году – 501 человек, в 2020 году – 487 человек [2, с. 32]. По официальным данным, внесенным в реестр инвалидов, число инвалидов-студентов образовательных организаций высшего образования в Кабардино-Балкарской Республике (КБР) составляло на начало учебного 2018–2019 года – 1547 человек, 2019–2020 года – 1671 человек, 2020–2021 учебного года – 1725 человек [4, с. 1]. Как видно из представленных данных, численность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в вузах КБР достаточно высока и имеет тенденцию к росту, в связи с чем остро стоит вопрос обеспечения данной категории студентов «необходимыми условиями для получения образования и профессиональной подготовки».

Включение лиц с ограниченными возможностями здоровья в систему высшего образования продиктовано не только современными российскими нормативными документами и международными правовыми актами, но и социальной необходимостью, полноценной интеграции их в общество.

Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [5, с. 12]. Данное образование формирует свою собственную шкалу ценностей,

где ключевыми являются следующие принципы: каждый человек, независимо от способностей и достижений, имеет право на образование и поддержание приемлемого уровня знаний, самовыражение и личный прогресс, общение, дружбу и поддержку; увеличивает личные возможности, интеллектуальный потенциал [3, с. 23]. Через уважительное отношение, принятие индивидуальности каждого происходит формирование и развитие личности всех обучающихся.

Смысл инклюзивного образования заключается в том, что каждый человек с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) получает возможность быть принятым в общество, учиться в любых образовательных учреждениях вместе со здоровыми сверстниками, развиваться в соответствии со своими возможностями и получить перспективу участия в жизни коллектива.

Целью физического воспитания студентов, имеющих ОВЗ, является формирование физической культуры личности и способность направлять и использовать разнообразные средства физической культуры и спорта для самоподготовки в будущем к профессиональной деятельности каждого члена общества.

Инклюзивное физическое воспитание имеет социально-педагогическую ценность, которая включает в себя не только процесс воспитания, но и повышение работоспособности, физической активности, самообразование личности студента, физическое, нравственное и психическое здоровье, привлечение к занятиям спортом, к активному отдыху на свежем воздухе, отказу от вредных привычек и развитию творческих способностей.

Физическая культура является неотъемлемой частью общей культуры личности, предполагающей не только развитие физических способностей индивида, но и воспитание сознания и интеллекта. Дисциплина «Физическая культура» в вузе представляется сложной и целостной системой, отражающей инвариантные черты культурного потенциала определенной социальной группы – студентов [6, с. 63]. В Кабардино-Балкарском государственном университете обучение студентов дисциплине «Физическая культура и спорт» реализуется на протяжении первого года обучения в рамках лекционного курса (теоретические аспекты) и с первого по шестой семестр – в форме элективных дисциплин (занятий избранным видом спортивной деятельности).

В Кабардино-Балкарском государственном университете также, как и в других вузах осуществляется реализация инклюзивного физического воспитания по специальной программе для студентов с особыми образовательными потребностями и временно освобождённых от практических групповых занятий (нормативных физических нагрузок). Данная программа направлена на поддержку здорового образа

жизни, возможности укрепления здоровья, развитие ответственности за свое здоровье, необходимого уровня психофизической готовности к различным условиям жизнедеятельности, личной активности в развитии своего потенциала.

Практика работы со студентами-инвалидами показывает, что физическая культура для них является лучшим способом реабилитации. У здоровых людей двигательная активность является ежедневной потребностью, а лицам с ОВЗ физические упражнения жизненно необходимы, так как это лучшее средство физической, психической и социальной адаптации. На совместных учебных занятиях изучаются теоретические основы физической культуры, здорового образа и стиля жизни студента, средства и методы укрепления индивидуального здоровья, рациональные режимы двигательной активности, способы регуляции образа жизни, виды утомления, стресс и профилактика утомляемости студента, режим труда и отдыха, самооценка здоровья студента, регулирование его работоспособности для успешной социально-культурной и будущей профессиональной деятельности.

Одной из приоритетных задач является обеспечение полноценного обучения данной дисциплине в образовательном пространстве вуза, способствование развитию учебной мотивации, ценностных ориентиров, установке на самосовершенствование, приобретению знаний путем самообразования.

Важными составляющими педагогического процесса являются личностно-деятельностный подход и активные технологии в обучении студентов дисциплине «Физическая культура». Личностно-деятельностный подход в обучении ориентирован на раскрытие и развитие личности студента, активизацию и реализацию ее потенциала, поэтому обучающийся выступает при таком обучении субъектом познавательной деятельности.

С учетом индивидуальных потребностей и способностей, преподаватели КБГУ заинтересовывают студентов, разнообразными видами спортивной деятельности. Кроме этого, в качестве внеаудиторной самостоятельной работы студентам с особыми образовательными потребностями предлагается разрабатывать индивидуальные программы физического оздоровления, программы профилактики профессиональных заболеваний будущей трудовой деятельности, программы физкультурно-оздоровительного или спортивно-массового направления с учетом нозологических групп.

Преподаватели КБГУ в учебном процессе используют ряд общепедагогических и специфических методов обучения: метод наглядной демонстрации, словесный метод, практические методы обучения, которые реализуются в двух основных направлениях – метод строго регламентированного упражнения, который предусматривает изучение новых двигательных действий расчлененно-конструктивным спосо-

бом, и полным способом, метод частично-регламентированного упражнения, который предполагает использование разнообразных форм игровой и соревновательной деятельности в целях изучения новых видов двигательной деятельности инвалидов и лиц с ограниченными возможностями (ОВЗ).

Для лиц с ОВЗ в КБГУ также, как и в других вузах установлен особый порядок освоения такой дисциплины, как «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту». В основе данного порядка содержится поддержание принципов сохранения здоровья и адаптивной физической культуры: подвижные занятия адаптивной физической культурой в спортивных залах, бассейнах, тренажерных залах.

Инклюзивное физическое воспитание несет в себе всестороннее развитие обучающихся. К сожалению, многие вузы предпочитают не проводить занятия по физической культуре со студентами с ОВЗ, они чаще всего находятся в условиях малоподвижности как вынужденной формы поведения.

В КБГУ занятия для обучающихся с ОВЗ выстраиваются так, чтобы студенты осмысленно выполняли упражнения, пытаясь их одновременно анализировать, для осуществления регуляции темпа, ритма, координации движений и других характеристик. Для этого проводятся совместные занятия физической культурой со студентами основной группы и студентами с особыми образовательными потребностями. Одновременно на учебных занятиях формируются способы контроля и самоконтроля за движениями, используются мотивационные факторы в достижении цели и задач физического воспитания.

Средства для восстановления, адаптации и реабилитации студенты КБГУ применяют и во внеучебное время, имея возможность посещать дополнительные занятия в бассейне, гимнастическом зале и тренажерных залах. Для профилактики осложнений после заболевания, возобновления функций организма, укрепления здоровья, улучшения показателей физического развития и физической подготовленности студентам рекомендуется выполнять дома специальные комплексы упражнений.

Среди разнообразных средств физического воспитания, согласно мнению обучающихся, первое место в рейтинге по возможности применения определенного вида спорта в условиях инклюзивного физического воспитания занимают спортивные игры. Их выбор объясняется тем, что спортивные игры обладают большим воспитательным, образовательным и оздоровительным воздействием.

Совместные учебные занятия формируют способность к преодолению физических и психологических барьеров, повышая мотивацию к занятиям физической культурой. В то же время, занятия адаптивной физической культурой строятся с индивидуальным подходом и учётом особенностей студентов с ОВЗ.

Позитивные изменения отражаются, прежде всего, на психическом состоянии, на показателях физического развития и на показателях личностного развития студентов. Совместные занятия с обучающимися специальных медицинских групп способствуют формированию у здоровых студентов самоутверждения, а повседневные контакты со студентами с отклонениями в состоянии здоровья способствуют расширению социального опыта и изменению мировоззренческих взглядов.

Проблема инклюзивного физического воспитания студентов с особыми образовательными потребностями заключается, в росте инвалидности у детей и подростков, впоследствии студентов, и их нужде в специальной поддержке со стороны высших учебных заведений. Одним из способов является поддержание их удовлетворительного состояния с помощью дисциплины «Физическая культура и спорт». Проведение совместных учебных занятий (студентов основной группы, студентов-инвалидов, обучающихся с ОВЗ), спортивно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий, с четким подбором средств и методов, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и нозологических групп, являются мощным фактором коррекции и компенсации недостатков в физическом и психическом развитии студентов.

Литература

1. Демьянова А.В. Социальная политика в сфере защиты прав инвалидов в России. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 50 с.
2. Здравоохранение в России. 2019: стат. сборник Росстат. – М., 2019. – 170 с.
3. Ахметова Д.З. и др. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие. – Казань: Познание, 2013. – 255 с.
4. Федеральная служба государственной статистики. – М., 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» принят ГД РФ 21.12.2012. Введ. 04.01.2013 / «Консультант Плюс». – М., 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/, свободный.
6. Чеканушкина Е.Н., Михелькевич В.Н., Шинкаренко О.В. Инклюзивный подход к обучению студентов по дисциплине «Физическая культура» // Молодой ученый. – 2016. – № 16.1 (120.1). – С. 62–65 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/120/33341/> (дата обращения: 10.11.2020).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Кузвесова А.Н.,

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

Научный руководитель: **Куцеева Е.Л.,**

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

В статье представлены результаты исследования особенностей развития музыкальных способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития. Проводится анализ результатов диагностики чувства темпа и метроритма, чувства ритма, звуковысотного чувства, чувства тембра, эмоциональной отзывчивости.

Ключевые слова: музыкальные способности, темп, ритм, метроритм, тембр, эмоциональная отзывчивость на музыку, диагностические методики.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES OF YOUNG SCHOOL CHILDREN WITH VIOLATIONS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

The article presents the results of a study of the peculiarities of the development of musical abilities in children of primary school age with intellectual disabilities. The analysis of the results of diagnostics of the sense of tempo and metro-rhythm, sense of rhythm, sound-pitch feeling, sense of timbre, emotional responsiveness is carried out.

Keywords: musical ability, tempo, rhythm, metro rhythm, timbre, emotional responsiveness to music, diagnostic techniques.

Музыка – самый эмоциональный вид искусства. Использование ее в коррекционном образовании крайне важно. Музыка тесно связана с другими видами искусства. Она способна дополнить каждый из них. Педагогам необходимо уделять много внимания на развитие у учащихся музыкальных способностей.

Музыкальные способности – это индивидуальные психологические свойства человека, обуславливающие восприятие, исполнение, сочинение, обучаемость в области музыки. С развитием этих способностей у детей появляется эмоциональное отношение к музыке, совершенствуется слух, рождается творческое воображение. Переживания детей приобретают своеобразную эстетическую окрашенность.

Музыкальное воспитание является одним из важнейших путей коррекционного воздействия на детей с интеллектуальными нарушениями. Музыка оказывает большое психотерапевтическое воздействие на организм ребенка [1, с. 9]. Было выявлено, что музыкальные способности младших школьников с умственной отсталостью имеют определенные особенности (А.С. Соболева, Б.В. Асафьев, Е.Д. Холмская, Б.М. Теплов, А.Р. Лурия).

Исследование музыкальных способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Краснодарского края специальной (коррекционной) школы № 21 г. Краснодара. В нём приняли участие учащиеся 2 класса: 4 мальчика и 3 девочки с легкой степенью умственной отсталости в возрасте от 10 до 11 лет.

Для изучения особенностей развития музыкальных способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития были использованы различные методики, разработанные В.П. Анисимовым [2]. Чувство темпа и метроритма изучалось с помощью игры-теста «Шаги великана, Тома и гнома», чувство ритма - игры «Ладшки», звуковысотное чувство – игры-теста «Кот и котенок», игры «Попугайчик», игры «Гармонические загадки», чувство тембра – тест-игры «Тембровые прятки», эмоциональная отзывчивость на музыку – тест «Музыкальная палитра».

Школьники были заинтересованы в проводимой работе, так как все задания диагностических методик предъявлялись в игровой форме.

При диагностике *чувства темпа и метроритма* с помощью игры «Шаги великана, Тома и гнома» детям предлагалось воспроизвести определенный метрический рисунок, соответствующий игровой ситуации. Результаты оценивались путем подсчета баллов: от одного до трех. Четыре школьника (56 %) получили средний балл, что говорит о наличии у них нарушений в метрической координации. Остальные ученики получили по одному баллу. Это низкий, слабый уровень, характеризующийся сбивчивым метрическим исполнением шагов и ошибками. Высокий уровень не был выявлен ни у кого из школьников.

Данная методика показала недостаточность сформированности чувства темпа и метроритма.

Методика диагностики *чувства ритма* «Ладощки» включала задания на прохлопывание или простукивание ритма различных песен. Были взяты такие детские песенки как «Тень-потетень», «Петушок» и «Ёлочка» М. Красева. Детям присуждались баллы от одного до четырех. Ритмический рисунок в восемь тактов только с помощью ладоней смог воспроизвести один ученик (14 %), еще двое учеников (28 %) смогли воспроизвести песенки в шесть тактов с двумя ритмическими нарушениями и с помощью голоса, что соответствует среднему уровню. Остальные дети показали низкий уровень (56 %), который характеризуется сбивчивым ритмическим рисунком и с использованием пения. Низкий уровень развития чувства ритма связан с нарушением процессов внимания, поэтому большинству испытуемых была необходима помощь в виде собственного пения.

Во время игры «Кот и котенок» при диагностике *звукорысотного чувства* школьникам необходимо было дифференцировать пары звуков первой и второй октавы. Баллы выставлялись от одного до девяти. Высокие баллы получили два ученика (28 %), которые могли различить по три сложных интервала. Трое школьников (42 %) получили средние баллы. Они смогли дифференцировать по три пары звуков из второй упрощенной группы звуков. Остальные ученики с трудом смогли приблизиться к двум баллам, отгадав только по два интервала из самой простой группы звуков.

В игре «Попугайчик» детям требовалось исполнить попевку в четыре такта. Всем испытуемым была знакома попевка «Василек». Выставлялись баллы от одного до четырех. Вначале фрагменты были пропеты педагогом совместно с испытуемыми и с музыкой. Затем школьники пропели сами. Высокий балл получили двое учащихся (28 %). Они без ошибок воспроизвели предложенный фрагмент в четыре такта. Это говорит о высоком уровне развития звукорысотного чувства. Одна ученица совершила две ошибки, показав средний результат. Остальные школьники могли пропеть только два такта сбивчиво, что показывает на слабый уровень (56 %).

Методика «Гармонические загадки» включала задания на определение количества звуков в интервалах и аккордах. Детям был сыгран на фортепиано комплекс, состоящий из пяти созвучий. Оптимального уровня в четыре балла смогла достичь только одна ученица, которая определила количество звуков («много-мало») во всех предложенных созвучиях. Четверо испытуемых достигли достаточного уровня и полу-

чили по три балла, определив более половины всех созвучий. Еще двое учеников получили по два балла. Ими было угадано по два созвучия.

Для диагностики *чувства тембра* и игры «Тембровые прятки» была использована компьютерная программа с аудиозаписью игры музыкальных инструментов и голосов людей. Сначала с учащимися была проведена вводная беседа на знание звучания музыкальных инструментов и голосов людей. Школьники угадывали звучание инструментов и голосов людей при закрытом экране. Задание оценивалось в баллах от одного до трех. Высокую оценку получили трое учеников, определив все тембровые соотношения музыкальных инструментов и голосов (42 %). Двое школьников (28 %) получили среднюю оценку в два балла, так как смогли адекватно определить однородные и смешанные тембры. Остальные испытуемые достигли низкого уровня, потому что отгадали только однородные тембры.

Диагностика *эмоциональной отзывчивости* на музыку проводилась с помощью игры «Музыкальная палитра». Были использованы пьесы из «Детского альбома» П.И. Чайковского: «Утреннее размышление», «Сладкая греза», «Баба Яга», «Болезнь куклы», «Игра в лошадки». Система оценивания включала подсчет баллов от одного до трех. Высокий уровень показали пятеро школьников. Дети самостоятельно смогли описать эмоции, которые испытывали во время прослушивания музыки. Испытуемым задавали уточняющие вопросы о том, какое настроение вызывает то или иное музыкальное произведение, что чувствует ребенок, что представляет, какими делами можно заниматься, прослушивая эту музыку. Школьникам была необходима помощь в подборе эпитетов, с помощью которых они описывали свои эмоции. Двое детей получили среднюю оценку в два балла. Они смогли описать свои эмоции без особой детализации своего отображения, отвечали односложно. Учащимся было предложено нарисовать образы, картинки, которые им представляются во время прослушивания музыки. Полностью с этим заданием справилась только одна ученица. Каждый свой рисунок она называла определенным образом и пыталась объяснить, почему именно такой название. Слушая композицию «Утреннее размышление», школьница рисовала рисунок, который позже назвала «Семья», объяснив тем, что ей спокойно, как дома, где живут родители. Под музыкальное произведение «Сладкая греза» нарисовала картину «Солнце», сказав, что «музыка теплая, как солнышко». При прослушивании композиции «Баба Яга», ученица нарисовала рисунок, который назвала «Кактус», объяснив, что он просто колючий без дальнейших пояснений. Картину «Туча» она нарисовала, когда слушала

произведение «Болезнь куклы». Сказала, что «из туч идет дождь, и это грустно». Слушая композицию «Игра в лошадки», школьница рисовала рисунок, который назвала «Цветок», объяснив это тем, что «цветок тоже веселый». Остальные дети отказались выполнять задание, сославшись на усталость или неумение рисовать.

Таким образом, проведенное исследование показало, что степень развития музыкальных способностей младших школьников с умственной отсталостью отличается от нормы, имеет определенные особенности. Они обусловлены психофизическим развитием каждого ребенка. Низкий уровень развития музыкальных способностей связан с недостаточной устойчивостью и хаотичностью восприятия. Наличие отставания в показателях качества устойчивости и распределения внимания влияет на успешность музыкального образования. Нарушение развития процессов мышления не позволяет в полной мере усваивать абстрактный материал, предъявляемый детям на музыкальных занятиях. Школьники затрудняются в адекватном словесном обозначении переживаемых эмоций.

Исследования показали, что диагностика детей с интеллектуальными нарушениями требует тщательной подготовки, подбора апробированных методик. Также необходимо серьезно относиться к подготовке стимульного материала и инструментов. Это может значительно облегчить и разнообразить процесс диагностики. Очень важен настрой и поведение педагога, который проводит обследование. Все эти факторы помогут верно составить план коррекционно-образовательной деятельности и выбрать направление для ее осуществления.

Для успешной коррекционной работы необходима грамотная разработка планов по развитию музыкальных способностей для каждого класса. Элементы музыкального образования, которые можно использовать на любом уроке или занятии, могут оказать положительное влияние на всю образовательную деятельность.

Литература

1. Соболев А.С. Музыкальное воспитание во вспомогательной школе: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1968. – 115 с.
2. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учебное пособие. – М.: Владос, 2004. – 128 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Кулимова Р.Х.,

кандидат педагогических наук,
доцент, NYPL department world classics
USA, New York Public Library

Хачетлова С.М.,

кандидат исторических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им.Х.Б. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

*Будь тем, кто открывает двери
для тех, кто идет за тобой.*

Ральф Вальдо Эмерсон

Первая в Европе школа для аутичных детей – Sotienskole – начала функционировать в Дании в 1920 г., ни в психиатрии, ни в специфической педагогике понятие «детский аутизм» еще не было сформулировано. Учитывая, что при отсутствии лечебно-коррекционной работы более чем в 70 % случаев РДА наступает глубокая инвалидность, в США уже в 80-е годы было принято положение об обязательном обучении аутичных детей. В 1992 г. в Гааге на IV Конгрессе Европейской Ассоциации «Аутизм-Европа» принята «Хартия для лиц с аутизмом», гарантирующая им право на обучение. Из российских подходов к коррекции аутизма известна предложенная О.С.Никольской методика комплексного медико-психолого-педагогического воздействия, основанная на представлении об аутизме, прежде всего как об аффективном расстройстве. Лишь со второй половины 60-х гг. о детском аутизме заговорили как об особом отклонении психического развития, из чего следовала необходимость не только и сколько медикоментозного лечения, сколько коррекционно-развивающей помощи.

С раннего детства у аутичных детей можно заметить отсталость в речевом развитии. У детей с аутизмом до 5 лет и позже наблюдается выраженная задержка речевого развития или мутизм (полное отсутствие речи). Что касается возможности дальнейшего речевого развития (после 5 лет), все зависит от тяжести течения заболевания – при запущенной тяжелой форме аутизма ребенок может вообще не начать говорить или обозначать свои потребности короткими словами – играть, кушать, спать, пить и т.д.. В большинстве случаев речь если и присутствует, то она не связная, предложения лишены смысла и представляют собой набор слов. Многие аутисты говорят о себе в третьем лице, например, Дина спать, играть и т.д.

Важным в педагогической работе является принцип визуализации. Аутизм сказывается на качестве общения. У этих детей часто наблюдается **эхолалия** – постоянное повторение слов. Оно не является бессмысленным. Это искаженное средство коммуникации. Для включения детей в общение могут быть использованы коммуникативные карточки, на которых есть рисунки, позволяющие выражать желания, мысли. Первоначально общение происходит при минимальной вербальной коммуникации, которая для аутичных детей слишком абстрактна и трудна в использовании.

Выраженной особенностью развития аутичных детей является нарушение формирования социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми, что связано с недоразвитием потребности в целенаправленном, эмоциональном контакте и формированием у них аутистического барьера, защищающего от болезненных «соприкосновений» с людьми. При этом нарушаются все стороны психики ребёнка – восприятие, моторная, эмоциональная, интеллектуальная и, конечно, речевая.

Дети с аутизмом чаще всего в общении используют жесты и то, только с той целью, чтобы обозначить свои нужды и получить желаемое. Они не отвечают на эмоциональное общение родителей, но если мама пропадает из виду, такой малыш начинает проявлять беспокойство. В школе таким объектом поддержки является учитель. Он может выявить на начальном этапе обучения интеллектуальную избирательность у детей.

Это означает, что эти дети могут проявлять успех и достичь его в определенных отраслях наук – рисовании, математике, чтении, музыке, но при этом существенно отставать по другим предметам.

Существует такое понятие, как савантизм – это состояние, когда аутичный ребенок или взрослый очень одарены в какой-либо определенной области. Известны случаи, когда аутисты могли точно воспроизвести мелодию, которую слышали всего один раз или быстро вычислить в уме сложные примеры. Самыми знаменитыми аутистами мира являются Альберт Эйнштейн, Вуди Аллен, Энди Кауфман.

Определены несколько уровней выраженности аутизма, в зависимости от этого выявляются различные особенности у детей 6-7 лет:

- достаточный или высокий интеллектуальный уровень у ребенка;
- нормальные навыки речи, внятность речи;
- наличие проблем с громкостью речи и интонацией;
- проявление заикленности на каком-либо определенном занятии;
- нарушение координации движений – неуклюжая походка, нехарактерные позы;
- эгоцентризм и отказ идти на любые компромиссы.

Учитель наблюдает за ребенком и выявляет реакции ученика на тот или иной раздражитель. После этого в индивидуальном порядке

подбираются определенные стимулы, помогающие корректировать поведение и обучение ребенка. Для одних малышей таким стимулом является игрушка, для других – лакомство, для третьих – любимое развлечение. Такими поощрениями специалист подкрепляет желаемые реакции у ребенка, то есть, если он выполнил то, что от него требуется, то малыш получает свое поощрение. Таким образом, развивается контакт, закрепляются полученные навыки умений и действий, устраняются признаки поведенческих расстройств.

Логопедическая работа должна начинаться с определения особенностей и уровня речевого развития, свойственного детям-аутистам. Соответствующая коррекция направлена на развитие слухового внимания, фонематического, речевого слуха. Осуществляется постановка звуков, вводятся дыхательные, голосовые упражнения. Важной является задача расширения словарного запаса, развитие способности к составлению предложений по картинкам, работа над связным текстом.

Говоря о речевом поведении детей с аутизмом в целом, можно отметить, что, несмотря на большое разнообразие речевых нарушений, характерных вариантов, имеются и общие, специфичные для синдрома раннего детского аутизма особенности. Среди наиболее частых симптомов следует отметить мутизм (отсутствие речи), эхолалии (повторение сказанного другим человеком), большое количество слов-штампов и фраз-штампов, неспособность к диалогу, неологизмы, позднее появление в речи и неправильное употребление личных местоимений (особенно «Я»). Типичными являются нарушения лексико-грамматического строя речи, звукопроизношения. Темп и плавность речи тоже могут быть изменены, чаще встречается его замедление, чем ускорение, иногда отмечается заикание.

Выражена стереотипность, шаблонность речи, недостаточная связь с ситуацией. Речь аутичного ребенка автономна, эгоцентрична, не передает его переживаний, эмоций.

Нередко уже в раннем возрасте речь аутичного ребенка поражает своей «взрослостью» с использованием сложных фразовых оборотов и вводных слов («видите ли», «как говорят», «по моему убеждению» и др.) Речь детей с аутизмом может быть настолько правильной, что кажется безжизненной. Ей не достает тех особенностей, которые придают стилю, строю речи неповторимо индивидуальную окраску.

Многим свойственно позднее формирование понятия «Я» и задержка адекватного пользования им. Дети в свободной речи себя никак не обозначают и даже глаголы используют в безличной форме («дать», «сделать»). В их речи не встречаются и такие местоимения,

как «твое», «мое», что связано с задержкой формирования понятий, обозначающих окружающих людей.

Говоря о речевом поведении детей с аутизмом в целом, можно отметить, что, несмотря на большое разнообразие речевых нарушений, характерных вариантов, имеются и общие, специфичные для синдрома раннего детского аутизма особенности.

Обучение ребенка с РДА необходимо начинать с нескольких индивидуальных занятий, во время которых устанавливается и формируется контакт с педагогом. Учителю необходимо стараться обрести статус «проводника и опоры» ребенка в незнакомых ему прежде условиях обучения с другими детьми. Очень важно выяснить на каком расстоянии от ребенка можно находиться, каким голосом и в какой манере с ним разговаривать, какие слова и обороты целесообразно употреблять, каким способом стимуляции поддерживать необходимый уровень деятельности и т.д., чтобы не провоцировать отрицательных эмоциональных реакций. Опытные педагоги указывают на то, что можно использовать домашние игрушки и хорошо знакомые предметы в качестве дидактических пособий и материалов для учебы. Так как такие дети склонны к монотонным, стереотипным занятиям, можно предложить им во время урока сосредотачиваться на каком-либо отдельном задании. Нужно создавать условия, чтобы дети контактировали с другими ребятами и периодически ненавязчиво подталкивать их к этому общению. Развитие речи должно идти последовательно. Тематику занятий определить с учетом интереса ребенка. Необходим постепенный переход от индивидуального обучения к занятиям в небольших группах. Только при усвоении простейших программ примитивная однообразная деятельность детей сменяется направленной. Они переходят от пассивного к осознанному овладению навыками, различными формами ручной умелости, речью, у них формируется сознание своего Я, преодолеваются кризисы, развивается способность к участию в занятиях, играх, самообслуживании.

Большую пользу также приносит использование *таблиц*. Таблицы печатаются крупно, с выделением цветным шрифтом ключевых слов. Слова, которые должен использовать ребенок, выносятся на отдельные карточки. В процессе работы с таблицами ребенок обучается также глобальному чтению. Ребенку-аутисту нельзя предлагать ситуацию выбора, в которой он беспомощен. Ему нужно время для того, чтобы пережить полученное впечатление или информацию. Поэтому характерны отсрочные реакции, стремление стереотипизировать взаимодействие с окружающим. Английские ученые Лорна Винг (работы основаны на наблюдениях за родной дочерью) и Джудит Голд (Детская психиатрия в области аутизма, 2000) считают важным в работе с детьми

при аутизме реализацию принципа создания видимости времени. Качественные изменения при аутизме обуславливают и нарушения в ощущении времени. Слова, выражающие временные представления, не воспринимаются. Возникает задача сделать время зримым.

В обучении следует учитывать, что дети с аутизмом отчаянно стремятся к коммуникации, но как сделать это, они не знают. Учитель исходит из того, что суть коммуникации не в словах. Итак, коммуникация ведется не только на вербальном уровне, но и с использованием коммуникативных карточек с рисунками, символами. Используются адаптированные для работы с аутистами обычные программы по обучению и организации игр для обычных и специализированных детских садов и школ, где также учитываются особенности мальчиков и девочек с таким заболеванием как аутизм.

Литература

1. Башина В.М., Симашкова Н.В. Особенности речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом эндогенного генеза // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1990. – № 8.
2. Башина В.М. Ранний детский аутизм // Альманах «Исцеление». – 1991.
3. Башина В.М., Симашкова Н.В. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом. – 2001.
4. Башина В.М. и др. Клинические, нейрофизиологические и дифференциально-диагностические аспекты изучения тяжелых форм раннего детского аутизма // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1994. – № 4.
5. Булавацкая И.В. Учитель-логопед высшей квалификационной категории. ГБС(К)ОУ школы-интерната № 15, г. Краснодар.
6. Вроно М.Ш., Башина В.М. К проблеме адаптации больных с синдромом раннего детского аутизма. – 1987. – № 10.
7. Gillberg. Ch. The biology of the autistic syndromes. – 2 Rev. ed. (Clinics in developmental Medicine, № 126) 2002.
8. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child. – 1943. – Vol. 2.
9. Lister V. Epidemiology of autistic conditions in young children. Prevalence // Social Psychiatry. – 1976. – № 1.
10. Екжанова Е.А. Доктор педагогических наук, профессор, директор ГОУ Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево».
11. Каган В.Е. Диагностика и лечение аутизма у детей. – Л., 1976.
12. Каган В.Е. Неконтактный ребенок. – Л., 1989.
13. Кривошапова И.О. Учитель-логопед высшей квалификационной категории.

14. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография. – Минск: НИО, 2003.

15. Худенко Е.Д. Доцент кафедры психологии и дефектологии, кандидат педагогических наук, директор Аналитического научно-методического центра «Развитие и коррекция», автор учебников по развитию речи и программы по воспитательной работе, рекомендованные Минобрнауки РФ.

16. Шипицина Л.М., Петрова И.Л. Социальная реабилитация детей с аутизмом: Обзор иностранной литературы // Детский аутизм: хрестоматия. – СПб., 1997.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Михайленко О.И.,

кандидат психологических наук, доктор акмеологии,
доцент, директор института педагогики, психологии
и физкультурно-спортивного образования,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

В статье актуализируется проблема подготовки педагогических кадров для организации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Автор рассматривает волонтерскую деятельность как средство формирования инклюзивной компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: подготовка специалистов, профессиональная деятельность, волонтерское движение, волонтерская деятельность, инклюзивная компетентность.

CURRENT PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article actualizes the problem of training teachers for the organization of professional activities in inclusive education. The authors consider volunteer activity as a means of forming inclusive competence of future specialists.

Keywords: training of specialists, professional activity, volunteer movement, volunteer activity, inclusive competence.

Процесс внедрения инклюзии в систему высшего образования сопровождается комплексом проблем научного и практического характера. Их можно разделить на неспецифические и на специфические проблемы, охватывающие образовательную практику в высшей школе.

К первой группе относятся проблемы архитектурной доступности образовательных учреждений, толерантного отношения к людям с ограниченными физическими возможностями, неподготовленность профессионального сообщества к обучению лиц, имеющих инвалидность. Перечисленные проблемы, так или иначе, проявляют себя в системе высшего образования.

Однако к ним добавляются задачи, обладающие вузовской спецификой, такие как разработка нормативно-правовой базы, образовательных стандартов и программ, адаптирующих содержание профессионального образования, обеспечение процесса овладения профессиональными навыками и компетенциями, трудоустройство студентов. Большинство названных проблем находится на стадии теоретического осмысления и поиска путей их практического разрешения [2].

Основные проблемы, которые возникают при введении инклюзивного образования:

1. Большинство преподавателей недостаточно знают о проблемах инвалидности и не готовы к включению студентов-инвалидов в процесс обучения. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что преподаватели и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения.

2. У студентов с ограниченными возможностями здоровья зачастую сформирована заниженная самооценка, что в свою очередь приводит к чрезмерному снижению уровня притязаний. Следствием этих процессов становится социальная пассивность и сужение активного жизненного пространства.

3. Также серьезной проблемой является предвзятое отношение к инклюзивному образованию в современном обществе. В связи с этим необходимо проведение значительного объема работ в данном направлении с широким привлечением средств массовой информации, педагогов и общественности.

Для преодоления этих трудностей в КБГУ были решены следующие задачи:

- разработана нормативно-правовая база процесса инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья;
- образовательный процесс КБГУ обеспечен профессионально подготовленными преподавателями, способными реализовать инклюзивный подход;

- разработано программно-методическое обеспечение инклюзивного образования (учебные планы, учебные программы (их варианты), при необходимости – специальные учебники и рабочие тетради, учебные пособия для самого студента);
- активно используются возможности дистанционного образования, как эффективного инструмента реализации компетентностного подхода в образовании;
- создана устойчивая, развивающаяся, эффективно действующая система психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения;
- решается вопрос трудоустройства студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья;
- проведено техническое переоснащение общественных мест институтов, кабинетов и лабораторий;
- установлены пандусы и поручни в учебных корпусах университета и в общежитиях;
- на полы и стены нанесены специальные разметки;
- санитарно-гигиенические помещения приспособлены для людей с ограниченными возможностями;
- на базе института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ организовано инклюзивное волонтерское движение студентов [3].

Как характеризуют в словарях, в переводе с французского, волонтер – это человек-доброволец, имеющий желание (привычку) заботиться о близких людях, помогать им на добровольных и бескорыстных началах. Студенты-волонтеры института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования владеют технологиями и методиками организационного и реабилитационного процесса: понимать нужды людей с ограниченными возможностями, уметь сопереживать, поддерживать и оказывать психологическую, моральную, физическую помощь.

Анализ волонтерской практики студентов института показал, что организация и участие в волонтерской деятельности способствует развитию у молодых людей таких личностных качеств, как уверенность в себе, общительность, бесконфликтность, эмпатия, толерантность. Наблюдается динамика в развитии творческого потенциала, гибкости и нормативности поведения, увеличивается потребность молодых людей в саморазвитии и самосовершенствовании.

Основным новообразованием, свидетельствующем о личностном развитии студентов, выступает социальная зрелость. Сущность феномена социальной зрелости личности проявляется в ее ценностях, целях, жизненных смыслах, в отношении с ценностями и целями раз-

вития общества и цивилизации. Социальная зрелость – это целостное качество личности, которое проявляется:

- в потребности человека быть и считаться значимым для других людей и общества в целом;
- в активности самого человека в организации труда, быта, его стремлении планировать свою жизнь и достигать успеха;
- в уровне и качестве общественных связей человека с другими людьми;
- в чувстве сопричастности с общественно-политическими процессами, происходящими в обществе при выборе своего жизненного пути;
- в способности осуществлять свободный и ответственный выбор, стремлении к гуманному отношению к себе самому, другим людям, обществу и миру в целом на основе ценностей добра, любви, веры и совести;
- в стремлении человека к своему собственному идеалу – себе самому;
- в активности, творчестве, потребности человека в самоактуализации;
- в силе духа, ответственности, высокой морали человека.

И если на начальном этапе волонтерской деятельности мотивы студентов скорее индивидуалистичны или сосредоточены на общении в группе, то впоследствии они в значительной мере становятся все более социальными, направленными на других, даже незнакомых людей. Как известно, личность формируется в деятельности, и именно характер социально значимой деятельности в молодежном возрасте определяет мировоззрение молодого человека, его отношение к себе и другим людям, к труду, к миру [4].

В совместной общественно значимой деятельности происходит становление социально ответственного поведения, формируются навыки самоконтроля в нетипичных ситуациях, развиваются проекционные, аналитические, коммуникативные умения [1].

Мотивы волонтерской деятельности наших студентов определяются их социальными и духовными потребностями и не связаны, как правило, с удовлетворением материальных потребностей. В волонтерской деятельности наших студентов формируются представления, идеи, цели и ценности, через которые они характеризуют самих себя и намечают перспективы собственного развития. Вместе с тем волонтерская работа выступает как фактор формирования социально значимых личностных свойств студентов - будущих специалистов, от профессиональной деятельности которых в будущем и настоящем зависит развитие общества.

Литература

1. Арсеньева Т.Н. Психолого-педагогические основы разработки и внедрения инновационных проектов молодежного добровольчества // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. – 2010. – №136. – С. 46–55.
2. Михайленко О.И. Развитие инклюзивного образования в КБГУ: сборник № 1 научных трудов национальной университетской научно-практической конференции, приуроченной к 85-летию со дня основания Кабардино-Балкарского государственного университета. – 2017. – С. 240–243.
3. Михайленко О.И. Развитие регионального инновационного педагогического кластера КБГУ как сетевого сообщества: монография. – Издательство: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра») (Ульяновск) Теория и практика развития современного образования в России. – 2017. – С. 548.
4. Михайленко О.И. и др. Формирование образовательной среды в Кабардино-Балкарском государственном университете в процессе непрерывного инклюзивного образования // Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма: международная научная конференция, посвященная 20-летию комплексного научно-исследовательского института им.Х.И. Ибрагимова. – Грозный, 2018. – С. 1175–1184.
5. Mikhailenko O.I. Information and communication technologies in the implementation of inclusive education in Kabardino-Balkarian Republic // Научные вести. – 2020. – № 10 (27). – С. 53–63.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Михайлюк Н.В., Ногерова М.Т.,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Статья посвящена исследованию проблемы психолого-педагогического сопровождения адаптационного периода ребенка в общеобразовательной школе. Даны научные определения понятий: «школьная адаптация», «школьная дезадаптация», «психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации», раскрыто их содержание. Обоснована актуальность исследования причин школьной дезадаптации и путей преодоления ее последствий. Раскрыта роль семьи и школы в решении вопросов, связанных с адаптацией ребенка к школе. Даны

рекомендации, соблюдение которых будет содействовать плавному и безболезненному привыканию ребенка к школьной жизни.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, психолого-педагогическое сопровождение.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF ADAPTATION TO THE SCHOOL FOR PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article is devoted to the study of the problem of psychological and pedagogical support of the adaptation period of a child in a secondary school. Scientific definitions of the concepts of "school adaptation" are given. "School maladjustment" "psychological and pedagogical support of the adaptation process", their content is revealed. The urgency of the study of the causes of school maladjustment and ways of overcoming its consequences is substantiated. The role of the family and the school in solving issues related to the adaptation of the child to school is revealed. Recommendations are given, the observance of which will contribute to the smooth and painless addiction of the child to school life.

Keywords: adaptation, maladjustment, psychological and pedagogical support.

Адаптация к школе представляет собой сложный процесс приспособления ребенка к образовательному учреждению, и наоборот, школьных условий к интересам и потребностям ребенка.

Термин «адаптация» к школе – это процесс приспособления к новым школьным условиям, который у каждого ребенка проходит индивидуально. Выделяют *три вида адаптации: психологическую, физиологическую и социальную*. Психологическая адаптация связана с прохождением кризиса семи лет, изменением общего эмоционального состояния. Социальная адаптация связана с новой социальной ролью детей – ролью ученика, умением отстаивать свою позицию перед сверстниками и родителями. Физическая адаптация – это физическая и умственная работоспособность. Личностные и эмоциональные переживания могут сказаться на здоровье и повлиять на адаптацию к школе [1, с. 94].

Школьная дезадаптация – это сложное социально-психологическое явление, суть которого составляет невозможность для ребенка найти в пространстве школьного обучения «свое место», на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенциал и возможности для самореализации и самоактуализации. Основной вектор этого подхода направлен на психическое

состояние ребенка и на психологический контекст взаимозависимости и взаимообусловленности складывающихся в период обучения отношений: «семья – ребенок – школа», «ребенок – учитель», «ребенок – сверстники», «индивидуально предпочтительные – используемые школой технологии обучения».

Индикатором трудности процесса адаптации к школе служат изменения в поведении детей, частые жалобы на плохое самочувствие, проявление тревожности относительно предстоящего посещения школы, потеря аппетита.

К категории детей с трудностями в адаптации к школьному обучению, когда ребенок ничего привлекательного в школе не видит (как правило, это примерно 10 % учащихся из параллели), могут относиться дети из вполне благополучных семей, научившиеся до школы читать и писать, с высоким уровнем интеллектуальных способностей.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптационного периода первоклассников заключается в информационной поддержке учителей и родителей учащихся, ознакомлении их с результатами проведенного педагогом-психологом исследования и рекомендациями по профилактике дезадаптации учащихся. Данная проблема не теряет своей актуальности и находится во внимании исследователей, несмотря на большое и разрозненное количество исследований и рекомендаций. Намного легче предупредить и скорректировать возникшие проблемы на первом этапе обучения, нежели «пожинать плоды» школьных неудач как следствие дезадаптации в последствие.

«Школа – это не только учебная деятельность, но и общение и взаимодействие в учебном коллективе, поэтому от ребенка требуется владение определенными навыками общения со сверстниками и учителем, умение работать вместе» [3, с.37].

Полагаю, что оказание специальной психологической помощи маленьким школьникам в самом начале их учебной деятельности позволит создать дополнительные условия для преодоления негативных факторов адаптационного процесса.

Учителя должны учитывать как возрастные особенности, так и особенности школьной готовности (недостаточная социальная зрелость), оказывать помощь в принятии школьных правил.

Для того чтобы избежать школьной дезадаптации у ребенка, необходимо заранее, в период дошкольного детства подготовить его к этому:

1. В семье должна быть создана благоприятная атмосфера доверия и принятия.
2. Необходимо принимать во внимание индивидуальные особенности ребенка, его характер, особенности, темперамент, темп деятельности, особенности познания, запоминания и усвоения новой информации.

3. Родителям необходимо помочь в формировании положительной (адекватной) самооценки.

4. На первом этапе очень важна не только помощь, но и поддержка родителей. Если ваш ребенок не справляется, то необходимо научить, показать, как правильно, но не выполнять работу за него.

5. Необходимо поддержать статус и авторитет учителя, не позволять себе негативных высказываний в адрес педагога.

6. Следует сравнивать даже незначительные результаты достижений ребенка только с его результатами, не приводя в пример других детей (братьев, сестер, друзей).

7. Воспитание культуры поведения, научение быть вежливым и внимательным не только с учителями, но и с одноклассниками помогут вашему ребенку комфортно чувствовать себя в школьном коллективе.

8. В период адаптации старайтесь избегать конфликтов, дополнительных стрессов. Не забывайте, что адаптация к новым условиям жизни происходит у вас тоже. Тревожность родителей проявляется сильнее, если в семье первый ребенок пошел в школу. И конечно, не стоит забывать, что время, когда ребенок идет в первый класс – это еще и один из кризисов семьи.

9. Учите ребенка целеполаганию на личном примере.

10. Дайте возможность ребенку быть самостоятельным (в рамках разумного). На данном этапе важно передавать ответственность постепенно и доверять ребенку. С самостоятельностью у ребенка появится больше ответственности не только за дела, но и за поступки.

11. Учите ребенка быть личностью, уметь отстаивать свое мнение и уважать мнения других людей.

12. Делитесь своим опытом взаимоотношений с другими людьми, это поможет ребенку налаживать взаимоотношения с одноклассниками, решать конфликтные ситуации. Ребенку очень важно знать, что данная проблемная ситуация касается не его одного и может произойти с каждым.

13. Старайтесь уделять больше времени душевным разговорам с проговариванием испытываемых чувств, совместному досугу, общим интересам и хобби [2, с.16].

Родителям «особенных» детей целесообразно до поступления ребенка в школу изучать статьи рекомендательного характера, советоваться с психологами и «работать над собой», своими страхами относительно успешности и возможностей ребенка.

Какими бы ни были успехи родителей в их школьные годы, они преисполнены надежд, что путь познания для их особенного ребенка окажется успешным. Так и будет, но только при условии, что именно к факту его уникальности родители отнесутся со всей серьезностью. Им надо решить: протянут ли они руку помощи и поддержки своему ребенку, или будут только контролировать оценки в дневнике.

Литература

1. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: для администрации школ, педагогов и школьных психологов. – М.: Педагогический поиск, 1997.
2. Мирошина А.Б. Адаптация родителей к школе. – Ростов н/Д.: Феникс, 2020.
3. Рогалева Е.И., Соловьева Т.А. Первоклассник: адаптация в новой социальной среде. – М.: Вако, 2008.

ПОДГОТОВКА ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ К ИНТЕГРАЦИИ В ОБЩЕСТВО И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Моргун Т.И.,

магистрант,

Кубанский государственный
университет, г. Краснодар, Россия

Трифопова Э.П.,

кандидат педагогических наук, доцент,

Кубанский государственный
университет, г. Краснодар, Россия

Актуальность. Вопросы профессиональной ориентации старшеклассников с нарушениями зрения в настоящее время приобретают большую актуальность в связи с необходимостью решения на современном уровне задач социально-трудовой интеграции и социализации. В основе профессиональной ориентации лежит профессиональная пригодность, обусловленная соответствием медико-функциональных возможностей, социальных и психологических особенностей, а также профессиональной направленности.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, интеграция, социализация, старшеклассники с нарушениями зрения.

PREPARATION OF PERSONS WITH VISUAL IMPAIRMENTS FOR INTEGRATION INTO SOCIETY AND SOCIALIZATION THROUGH THE SYSTEM OF PROFESSIONAL ORIENTATION

Relevance. The issues of vocational guidance of senior pupils with visual impairments are now becoming more relevant in connection with the

need to solve at the modern level the problems of social and labor integration and socialization. Professional orientation is based on professional suitability, conditioned by the correspondence of medical and functional capabilities, social and psychological characteristics, as well as professional orientation.

Keywords: professional orientation, integration, socialization, high school students with visual impairments.

В государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы определена миссия образования – реализация каждым гражданином своего позитивного социального, культурного, экономического потенциала. В соответствии с этим провозглашена задача – формирование гибкой, подотчетной обществу системы непрерывного профессионального образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации.

Необходимость профориентации определяется в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования нового поколения, где отмечается, что школьники должны ориентироваться в мире профессий, понимать значение профессиональной деятельности в интересах устойчивого развития общества и природы.

Одним из ярких примеров людей, с нарушениями зрения, который смог получить красный диплом о высшем образовании и достичь больших высот в своей жизни, является депутат Госдумы России О.Н. Смолин.

Профориентационная работа в специальной (коррекционной) школе должна носить комплексный характер. Она приносит пользу только тогда, когда в профориентационной работе используется комплексный подход, то есть многоплановое сотрудничество всех сторон: детей, педагогов, родителей, дефектологов (тифлопедагогов), медицинских работников (офтальмологов), психологов и других специалистов, выступающих в позиции субъектов. Взаимодействие участников образовательного процесса характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью и согласованностью взаимных действий, взаимного влияния людей друг на друга, предполагающий их взаимную обусловленность общими задачами, интересами, совместной деятельностью и взаимно ориентированными реакциями [2, с. 88].

В.М. Филиппов характеризует профессиональную ориентацию как: «систему социально-экономических, политических, идеологических, психолого-педагогических и организационных мероприятий, проводимых

государственными и общественными организациями по подготовке молодежи к осознанному выбору профессии и распределению ее в сфере трудовой деятельности в соответствии с объективными потребностями общественного производства и способностями личности» [3, с. 46].

Профессиональное самосознание, по Е.А. Климову, это «часть самосознания, в область которого входит осознание личностью своей физиологии, психики, умственного и физического развития, понимание требований различных профессий к человеку и адекватного соотношения себя с конкретными профессиональными требованиями» [6, с. 16].

Н.С. Пряжников рассматривает профессиональное самоопределение как: «неотъемлемую составную часть жизненного и личностного самоопределения. Оно предполагает развитую ценностно-нравственную ориентацию, выделение ближних и дальних профессиональных целей, ориентацию в мире профессионального труда, представление о внешних и внутренних трудностях на пути к выделенным целям и путях их преодоления, морально-волевую готовность к реализации намеченных перспектив» [7, с. 41].

Цели профессиональной ориентации: оказание профориентационной поддержки обучающимся в процессе выбора профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности; выработка у школьников сознательного отношения к труду, профессиональное самоопределение в условиях свободы выбора сферы деятельности в соответствии со своими возможностями, способностями и с учетом требований рынка труда [9, с. 151].

Задачи профессиональной ориентации:

– получение непротиворечивых данных о предпочтениях, склонностях и возможностях обучающихся для разделения их по профилям обучения;

– дополнительная поддержка некоторых групп школьников, у которых легко спрогнозировать сложности трудоустройства – обучающихся коррекционных классов, школ и др.;

– выработка гибкой системы кооперации старшеклассников с учреждениями дополнительного и профессионального образования, а также с предприятиями города, региона [4, с. 123].

Профориентация в специальной (коррекционной) школе носит комплексный характер, то есть в ней принимают участие все субъекты образовательного процесса: педагоги, психолог, офтальмолог, тифлопедагог.

Психологом ведется диагностическое изучение индивидуально-личностных особенностей и профессиональных предпочтений обу-

чающихся (проведение диагностических методик, формирования профессиональных представлений).

Задача *офтальмолога* в профессиональной ориентации заключается в передаче информации о состоянии здоровья детей, о динамике протекания лечения и профилактике заболеваний органов зрения обучающихся.

Тифлопедагог, как специалист по обучению и воспитанию слепых и слабовидящих детей, имеет представления о всех сферах развития детей: эмоционально-волевой, личностной, интеллектуальной и обо всех познавательных процессах, что составляет полную картину о ребенке и его особенностях [1, с. 229].

Задача тифлопедагогов в профориентации состоит в выявлении потенциала ребенка, с учетом его интересов, способностей и возможностей, формировании необходимых жизненных навыков, жизненных целей и планов как составляющих самоопределения еще в начальных классах.

Таким образом, вся вместе взятая информация дает полную картину о ребенке, его особенностях, способностях, возможностях и предпочтениях.

Выделяют следующие аспекты профессиональной ориентации: социальный, экономический, психолого-педагогический, медико-физиологический.

Социальный аспект заключается в формировании ценностных ориентаций молодежи в профессиональном самоопределении; делается акцент на изучении требований к квалификации работника определенной сферы деятельности.

Экономический аспект – это процесс управления выбором профессии молодежи в соответствии с потребностями общества и возможностями личности (изучение рынка труда).

Психологический аспект состоит в изучении структуры личности, формировании профессиональной направленности (способность к осознанному выбору).

Педагогический аспект связан с формированием общественно значимых мотивов выбора профессии и профессиональных интересов.

Медико-физиологический аспект выдвигает такие основные задачи как разработка критериев профессионального отбора в соответствии с состоянием здоровья, а также требований, которые предъявляет профессия к личности кандидата [5, с. 183].

Рассмотрим профориентационные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать форми-

рование готовности и способности обучающихся к осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде.

Предметные результаты освоения программы основного общего образования включают профориентационные показатели: формирование активной позиции школьника при решении задач в области социальных отношений; формирование представлений подростков о мире профессий, рынке труда.

Метапредметные результаты освоения программы включают умение обучающихся самостоятельно планировать пути достижения целей; осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач.

Программа воспитания и социализации в рамках ФГОС основного общего образования включает профориентационные задачи:

- формирование у обучающихся мотивации к труду, потребности к приобретению профессии;
- овладение способами и приемами поиска информации о профессиональной деятельности, профессиональном образовании, рынке труда, вакансиях, службе занятости населения;
- развитие у обучающихся представлений о перспективах профессионального образования и будущей профессиональной деятельности;
- приобретение практического опыта, соответствующего интересам и способностям детей;
- создание условий для профориентации обучающихся через систему работы педагогов, психологов, социальных педагогов; сотрудничество образовательного учреждения с учреждениями профессионального образования, центрами профориентационной работы; через совместную деятельность обучающихся с родителями (законными представителями);
- информирование обучающихся об особенностях различных сфер профессиональной деятельности;
- использование средств психолого-педагогической поддержки обучающихся, включающей диагностику профессиональных склонностей и профессионального потенциала обучающихся, их способностей и компетенций [9, с. 118].

В констатирующем этапе исследования приняли участие 30 обучающихся старшего школьного возраста: 14–17 лет, с нарушениями зрения (9–11 классы).

Было проведено исследование по выявлению уровня знаний старшеклассников с нарушениями зрения о «мире профессий», о состоянии своего здоровья и знаний о выбранной профессии, в результате которого: 50 % обучающихся экспериментальной группы имеют высокий уровень, 30 % – средний уровень и 20 % – низкий уровень знаний о мире профессий; 47 % обучающихся имеют высокий уровень, 43 % – средний уровень и 10 % – низкий уровень знаний о состоянии своего здоровья и 53 % обучающихся имеют высокий уровень, 30 % – средний уровень и 17 % – низкий уровень знаний о выбранной профессии.

Вывод. Таким образом, профессиональная ориентация обучающихся в специальной (коррекционной) школе с нарушениями зрения должна носить комплексный характер; процесс реализации социально-педагогического подхода к профессиональной ориентации подростков в специальном (коррекционном) учреждении предполагает учет различных факторов: уровня способностей, интересов, ценностей подростков, потребностей и возможностей обучающихся, потребностей современного российского общества.

Литература

1. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение. – М.: Academia, 2002. – 208 с.
2. Грецов А.В. Выбираем профессию: советы практического психолога. – СПб., 2006. – 389 с.
3. Гурова Е.В. Профорientационная работа в школе: методическое пособие. – М., 2007. – 95 с.
4. Долматова С.В. Сознательный выбор профессии как признак личностной зрелости субъекта. – М., 2014. – 385 с.
5. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М.: Academia, 2002. – 224 с.
6. Климов Е.А. Как выбирать профессию. – М., 1990. – 319 с.
7. Пряжников Н.С. Активизирующая профконсультация: теория, методы, программы. – М., 2014. – 222 с.
8. Соколова Н.Д., Калиникова Л.В. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. – М., 2005. – 448 с.
9. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТАУЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Музафарова А.А.,

магистрант,

Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

Научный руководитель: **Фатихова Л.Ф.**,

кандидат педагогических наук, доцент,

Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акумуллы, г. Уфа, Россия

В статье рассматриваются основные концепции социального и эмоционального интеллекта, а также описываются особенности социального и эмоционального интеллекта у детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, эмоциональный интеллект, адаптация, социальный интеллект, дефект, эмоция, способность.

FEATURES OF SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article is concerned the basic concepts of social and emotional intelligence, and also describes the features of social and emotional intelligence in children with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disabilities? emotional intelligence, adaptation, social intelligence, defect, emotion, ability.

Понятие «социальный интеллект» ввел Э. Торндайк в 1920 году в контексте трёхкомпонентной модели интеллекта, включающей механический интеллект (предметные навыки), абстрактный интеллект (генерирование идей) и социальный (навыки коммуникаций). Последний означал «способность действовать мудро в межличностных отношениях» [1, с. 228]. В 1933 году П.Е. Вернон дал более развернутое определение изучаемому феномену согласно своей теории внутреннего содержания личности: «социальный интеллект – это способность обходиться с людьми в целом, социальными техниками и свободами в обществе, знание социальных материй, восприимчивость к поведению

других членов группы, а также усмотрение временных настроений или скрытых личностных черт незнакомцев» [2, с. 360].

Первый тест на определение уровня социального интеллекта The George Washington Social Intelligence Test (GWSIT) был составлен в 1928 году Тельмой Хант. Он состоял из субтестов, каждый из которых оценивал поведение человека в экстренной ситуации, чувство юмора, способность распознавать эмоции окружающих и свои собственные и запоминать имена и лица [3]. Дж. Гилфорд разработал модель открытой системы социального интеллекта, состоящей из 120 факторов интеллекта, на сегодняшний день их уже 180 [4].

Феномен «эмоциональный интеллект» впервые вывел в 1908 году Г. Майер и описал его в своей книге «Психология эмоционального мышления», в которой он впервые выделил «аффективное» мышление наравне с логическим [5].

Существует два направления исследований эмоционального интеллекта: теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Мэйер, П. Саловой, Д. Карузо и смешанные модели Бар–Она, Д. Гоулмана, Д.В. Люсина и [6].

Профессорами университетов Нью Гемпшира и Йеля Дж. Майером и П. Саловеем была разработана методика MSCEIT, согласно которой рассматриваются 4 компонента эмоционального интеллекта: самосознание, социальная чуткость, самоконтроль и управление отношениями [7]. Модель эмоционального интеллекта, предложенная Р. Бар–Оном состоит из пяти компонентов: способность к адаптации, управление стрессом, навыками межличностного взаимодействия, познания себя и преобладающее настроение [8]. Д. Гоулман ввел характеристики самосознания, социальные умения и волевые качества согласно теории эмоциональной компетентности [9].

Социальный и эмоциональный интеллекты являются важными адаптационными механизмами на всех этапах онтогенеза личности, начиная с периода младенчества. Благодаря им выстраиваются комфортные взаимоотношения и среда в коллективе, формируются правильная мотивация, навыки рефлексии и эмпатии, стрессоустойчивость. По этой причине так важно формировать у ребенка навыки социальных и эмоциональных компетенций с самого детства.

Изучению вопросов развития, воспитания и обучения детей с особенностями развития посвящены труды зарубежных и отечественных учёных – Л.С. Выготского, А.Р. Маллера, А.Г. Московкиной, Ж.И. Намазбаевой, С.Л. Рубинштейна и др. [10].

Развитие социального и эмоционального интеллекта детей с особыми образовательными потребностями развивается по тем же законам, что и у нормотипичных детей, под влиянием факторов среды и психофизических особенностей конкретного ребенка.

Существуют общие психологические особенности, характерные для всех групп детей с ограниченными возможностями:

- трудности в организации сюжетно-ролевой игры;
- нарушение внимания;
- скудность пространственных представлений;
- увеличенное время для приема и обработки информации;
- трудности в концентрации внимания;
- увеличенное время для приема и обработки информации;
- общее недоразвитие психических процессов, проявляющееся в преобладании наглядно-действенного мышления и речевыми нарушениями;
- повышена истощаемость из-за психомоторной расторможенности, проявляющаяся в снижении работоспособности [11].

Социальный и эмоциональный интеллект детей с интеллектуальными нарушениями имеет ряд специфических особенностей, которые обусловлены как многофакторностью нарушений так и особенностями социума, в котором воспитывается и живёт ребенок.

Среди отрицательных факторов, оказывающих влияние на формирование эмоционального и социального интеллекта, выделяются:

- негативный опыт общения;
- сенсорная депривация;
- социальная депривация, госпитализм, ограниченный круг общения;
- эмоциональная депривация;
- реактивные реакции [12].

В результате сниженного уровня развития интеллекта, эпизодичности интересов у детей с интеллектуальными нарушениями отмечается социальная пассивность [13]. По причине ослабленной волевой регуляции поведение детей в основном определяется их непосредственными желаниями, удерживать цель деятельности и доводить дело до конца является труднодостижимой задачей. О.К. Агавелян определил, что эффективное межличностное взаимодействие является основным фактором успешной социализации школьников с интеллектуальными нарушениями. При анализе поступков другого человека эти дети приписывают ему собственные черты, имея тенденцию к проявлению сопереживания, но не сочувствия [14].

Особенности эмоциональной сферы находятся в прямой зависимости от клинической группы, к которой относится конкретный ребенок. Неосложненная форма интеллектуальной недостаточности характеризуется инертностью, относительной уравновешенностью и склонностью к «застреванию» на определённых переживаниях. В случаях, когда в клинике ребенка присутствует психопатоподобное пове-

дение эмоциональный фон характеризуется неустойчивостью, приподнятое настроение быстро сменяется подавленностью и плаксивостью, имеют место резкие аффективные вспышки.

У детей с интеллектуальными нарушениями наблюдается: низкая дифференцированность чувств, эмоциональная незрелость, ограниченность диапазона эмоциональных переживаний и особенность крайнего проявления эмоций радости и грусти. Присутствует дефицит положительных переживаний, поэтому эмоции страха и злости развиты сильнее других [15]. Исследования Ж.И. Намазбаевой свидетельствуют о трудностях, испытываемых детьми при решении задачи на идентификацию эмоциональных состояний других людей и персонажей картин. По причине интеллектуальных нарушений тормозится развитие высших чувств, в связи с чем на первый план выходит задача коррекции социальной и эмоциональной сферы ребёнка с целью расстановки правильных приоритетов и максимального устранения низших потребностей и элементарных эмоций индивида [16].

По причине того, что при задержке психического развития нарушения развития проявляются рано, становление всех психических функций происходит замедленно и искаженно. Страдает социальный и эмоциональный интеллект, приводящий к трудностям взаимодействия в адаптации. Наличие симптомов эмоциональной незрелости в структуре задержки психического развития выступает одним из главных факторов, тормозящим развитие познавательной деятельности [14].

Задержка психического развития церебрально-органического генеза характеризуется следующими чертами эмоционального интеллекта: инфантилизм, низкий уровень экспрессии и дифференцированности чужих эмоций, повышенная внушаемость и низкая критичность. Задержкой психического развития конституционального генеза характеризуется незрелостью мотивационной сферы, повышенным фоном настроения, эмоциональной мотивации поведения, поверхностностью и неустойчивость переживаний. Для детей с задержкой психического развития психогенного генеза характерна слабая произвольная регуляция поведения, аффективная лабильность, повышенная внушаемость [15].

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что формирование навыков социального и эмоционального интеллекта детей с интеллектуальными нарушениями затрудняется по причине большего количества негативных факторов, в то время как освоение данных компетенций является главенствующей задачей психолого-педагогического сопровождения на пути достижения цели успешной социализации и адаптации данной категории детей.

Литература

1. Thorndike E. L. Intelligence and its use. Harper's Magazine. – 1920. – 140. – P. 227–235.
2. Kihlstrom J.F., Cantor N. Social Intelligence // R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence, 2nd ed. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. – 2000. – P. 360.
3. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций: психометрический и когнитивный аспекты. – М.: Смысл, 2000. – 76 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – 433–456 с.
5. Останина А.М. Обзор ведущих теорий эмоционального интеллекта // Center for Scientific Cooperation «Interactive plus» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/38699742-Obzor-vedushchih-teoriy-emocionalnogo-intellekta-klyucheveye-slova-socialnyu-intellekt-emocionalnyu-intellekt.html> (дата обращения 20.04.2020)
6. Шевырева Е.Г. Основные теоретические модели эмоционального интеллекта // Бюллетень науки и практики. – 2016. – № 9. – С. 264–269.
7. Рыжов Д.М. Современные представления об интеллекте // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1. – С. 142–147.
8. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. – Toronto: Multi-Health System, 1997.
9. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – С. 266–269.
10. Кольчик Е.Ю. Роль эмоционального и организационного интеллекта в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. – 2018. – Т 2, № 12. – С. 35–40.
11. Дружинин В.Д. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2011. – 403 с.
12. Робертс Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – № 4. – С. 3–26.
13. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой). – М.: Просвещение, 1969. – 60 с.
14. Агавелян О.К., Агавелян Р.О., Рюмина Т.В. Современные исследования в коррекционной психологии и педагогике. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – С. 165–168.
15. Расцевска М.Ч. Особенности эмоционально-волевой сферы детей 6–10-летнего возраста с разным уровнем умственного развития. // Сравнительная динамика развития детей: сборник научных трудов. – Рига, 1986. – С. 49–61.
16. Намазбаева Ж.И. Развитие личности умственно отсталых школьников. – Алма-Ата : Мектеп, 1976. – 52 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕСЛУХОВОЙ ПАМЯТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Мухаметьярова Г.У.,
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

Статья посвящена изучению специфических особенностей речеслуховой памяти детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Большое внимание уделяется описанию нарушений памяти в соответствии с периодизацией общего недоразвития речи. В тексте дается подробный анализ влияния общего недоразвития речи при формировании речеслуховой памяти у дошкольников. В результате отмечается важность своевременного выявления и коррекции нарушений речеслуховой памяти у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: речеслуховая память, общее недоразвитие речи, запоминание, восприятие, внимание, мышление, активный словарь, пассивный словарь.

Память представляет собой один из важнейших процессов психики, благодаря которому дети познают окружающий мир. Все, что познает ребенок, осваивается через память, при помощи такой функции как сохранение. Актуальность данной темы обусловлена тем, что правильное формирование памяти выступает как один из ключевых моментов в развитии ребенка, более того участвует в развитии других познавательных процессов и является значимым показателем готовности детей к школе.

Общее недоразвитие речи (ОНР) представляет собой разнообразные сложные речевые расстройства, что нарушает формирование всех компонентов системы речи, которые относятся к ее звуковой и смысловой стороне при здоровом слухе и интеллекте [3, с. 62].

Формирование ОНР возможно при сложных формах речевой патологии у детей. К примеру, алалия, афазия, дизартрия, заикание, а также тогда, когда замечаются недостаточный словарный запас и проблемы с фонетико-фонематическим развитием.

У детей с ОНР зачастую прослеживаются нарушения развития речеслуховой памяти, так как развитие речи можно связать с процессами обработки информации и последующего ее хранения и воспроизведения. Исследователями отмечается недостаточный объем слухового

запоминания, быстрое забывание и стирание имеющейся информации, а также различные ошибки при воспроизведении.

Развиваясь, дети проходят четыре этапа, которые представлены видами памяти – это моторная (память-привычка), аффективная, образная и вербальная. Причем эти основные типы памяти выступают в виде генетически различных «уровней». Моторная память представляется как двигательные условные рефлексы, что присуще в первый месяц жизни. Примерно в 6 месяцев формируется аффективная память. Во второй год жизни память приобретает образный характер. И, наконец, в 3-4 года формируется логическая память, развитие которой продолжается еще долгое время [4, с. 84].

Предположительно разные типы памяти, которые развиваются один за другим, составляют различные ступени развития сознания. Память, поднимаясь на более высокую ступень развития сознания, приближается к мышлению, опираясь на процессы речи. Поскольку детская память начинает проявлять себя только примерно в 3–4 года, можно сказать, что она выступает как усложненная производная форма речи.

Существует мнение, что осмысленное запоминание формируется у детей с развитием у них речи и в дальнейшем совершенствуется, как по причине дальнейшего развития речи, так и в процессе накопления жизненного опыта, следовательно, с чем нарушения речи сказываются на развитии памяти. Правильно сформированная речь является одним из важных условий для нормального психического развития детей. Процессы памяти, основывающиеся на словесном материале, протекают специфически, поскольку практически весь процесс слухозрительный, что опирается на активную звуковую речь.

Благодаря речи ребенок легко адаптируется в окружающем его мире, готов узнавать много нового, интересного, способен выражать свои желания и мысли. Особенности памяти и закономерности ее развития не могут существовать без особенностей развития речи.

В соответствии с разработанной учеными периодизации ОНР, первому уровню характерны следующие особенности памяти [2, с. 7]:

- недостаточный уровень сформированности акустического восприятия (недоступно воспроизведение даже простых ритмов, полная дезорганизация ритма);
- речеслуховой памяти (невозможность воспроизведения полного объема слов и сохранения в памяти правильного порядка слов, отказ от выполнения задания после влияния интерференции);
- внимания (хаотичное отыскивание эталона, при оказании помощи качество выполнения задания не улучшается).

Активный словарь только начинает формироваться. Следовательно, ему свойственны звукоподражание, лепет и только малое количество общеупотребительных слов, которые имеют неустойчивый и недифференцированный характер. Пассивный словарь больше, чем активный, но речь с помощью фраз практически отсутствует.

Воспроизведение звуковой и слоговой структуры слов пока не развито. Ребенок владеет лепетной речью, поэтому требуется большая подготовительная работа, а именно установление контакта с ребенком, развитие зрительного и слухового типов восприятия и памяти, способности ориентироваться в пространстве, а также мелкой моторики рук.

Данная категория детей также характеризуется низким уровнем развития акустического восприятия, что означает невозможность воспроизведения даже простых ритмов, или же полную дезорганизацию ритма. Недостаточно развита слухоречевая память, что выражается в невозможности воспроизведения всего объема слов и сохранения их в памяти. Более того слабо сформировано внимание, характеризующееся хаотичным отыскиванием эталона.

Второму уровню присущи такие особенности памяти [5, с. 72]:

- средняя сформированность зрительной памяти, т.е. нарушения в непосредственном воспроизведении, что связано с уменьшением объема зрительной памяти;

- недостаточная развитость зрительного восприятия, а именно сложности при опознании предметов при условии зашумления;

- низкий уровень внимания, выражающийся в замедленном выполнении заданий, увеличении ошибок к концу работы.

Речеслуховая память также имеет низкий уровень. Она характеризуется неравномерностью воспроизведения с тенденцией снижения количества слов, кроме того замедленная скорость в запоминании с тенденцией к уменьшению числа ошибок в ходе заучивания.

Кроме этого второй уровень характеризуется тем, что [7, с. 5]:

- возможности детской речи заметно увеличиваются. Общение происходит не только при помощи жестов, которые сопровождаются лепетом, но и с помощью довольно постоянных, однако искаженных в фонематическом и грамматическом смыслах речевых средств;

- расширение активного словаря производится не только благодаря существительным и глаголам, но и за счет некоторых прилагательных и наречий;

- речь раскрывается с помощью отдельных форм словоизменения. Прослеживаются действия детей склонять имена существительные по родам, числам и падежам, глаголы – по временам, однако это не всегда удается;

- детьми используются фразы;
- возрастает уровень понимания речи, растет активный и пассивный словарный запас, происходит осмысление некоторых простых грамматических форм.

Несмотря на это, произношение звуков и слов еще нарушено и отсутствует основа для овладения звуковым анализом и синтезом.

Специфические особенности памяти детей с общим недоразвитием речи второго уровня выражаются в трудностях запоминания, удержания и воспроизведения зрительного и слухового материала. Соответственно, требуется разработка и реализация целенаправленных коррекционно-развивающих мер, которые способствуют оптимизации формирования памяти детей данной категории.

Третий уровень можно описать следующими особенностями памяти [5, с. 75]:

- высокая сформированность зрительного восприятия и зрительно-предметной памяти;
- присутствие некоторых нарушений речеслуховой памяти.

У детей с третьим уровнем ОНР прослеживается неточное употребление обиходной лексики. В активном словаре можно отметить имена существительные и глаголы. Недостаточно слов, которые характеризовали бы качество, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Достаточно ошибок можно заметить при использовании простых предлогов на фоне отсутствия в речи их сложных видов. Также характерен недостаточный уровень сформированности грамматических форм языка, а именно ошибки в падежных окончаниях, путаница во временных и видовых формах глаголов.

В активной речи зачастую употребляются простые предложения без второстепенных членов. Имеется затруднение при построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, недостатки в произношении звуков и нарушение словесной структуры, что приводит к большим трудностям в овладении звуковым анализом и синтезом.

Уровень понимания речи в целом хороший, однако в некоторых случаях прослеживается незнание определенных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, которые близки по звучанию, а также слабое владение большей частью грамматических форм.

Для данного уровня характерны высокая сформированность зрительного восприятия и зрительно-предметной памяти, малое число грубых нарушений речеслуховой памяти.

Общее недоразвитие речи мешает формированию потенциально сохраненных умственных способностей, поскольку препятствует в развитии речевого интеллекта. У таких детей также встречаются недоста-

точный уровень устойчивости внимания и низкие возможности его распределения. При наличии относительно сохранной смысловой, логической памяти значительно понижена вербальная память, низкий уровень продуктивности запоминания, если сравнивать с нормально говорящими детьми.

Детями зачастую забываются сложные конструкции. Они чаще всего делают ошибки дублирования, описывая предметы и картинки. У некоторых детей имеется низкий уровень активности памяти. У ребенка речь начинает формироваться позже, чем у ровесников, более того прослеживаются бедный запас слов, дефекты при произношении и фонемообразовании [6, с. 9].

Недостаточный уровень сформированности памяти оказывает влияние и на мышление детей, которые имеют нарушения речи, что может вызвать задержку в интеллектуальном развитии. Прежде всего, страдает наглядно-образное мышление, характеризующееся необдуманностью ответов, излишней торопливостью или вялостью, стремлением угадать верный ответ. Подобные нарушения в развитии памяти у детей с общим недоразвитием речи возникает вместе с расстройствами внимания, воображения и мышления. Следовательно, эти дети, имеющие потенциально нормальное развитие интеллекта, при отсутствии специально коррекционно-развивающей деятельности, которая включает развитие всех элементов психики, могут не достигнуть своего развития [6, с. 10].

Значимость установления и коррекции речеслуховой памяти у детей дошкольного возраста можно объяснить еще и тем, что эту работу можно доверить только высококвалифицированному дефектологу. При этом важнейшая необходимость и требование представлены качественной подготовкой компетентных логопедов-дефектологов и возможностью эффективно оценивать их постепенно сформированные общекультурные и профессиональные компетенции в образовательном процессе.

Если вовремя выявлять недостатки речеслуховой памяти и заниматься их последующей коррекцией, то можно достигнуть хороших результатов в ходе логопедической работы в целях устранения общего недоразвития речи, и максимально подготовить детей к дальнейшему обучению в школе. По этой причине данная тема на сегодняшний день представляется актуальной.

Таким образом, можно сделать вывод, что нарушения в детской речи влияют на развитие неречевых психических процессов, а именно на сенсорную, интеллектуальную и аффектно-волевую среды. Взаимосвязь между речевым недоразвитием и иными сторонами психического развития объясняется специфическими особенностями развития памяти.

Литература

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия.. – М.: Владос, 2018. – 680 с.
2. Дубровина Т.И. Особенности слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальная психология. – 2010. – № 3/4. – С. 515.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: АРД, 2018. – 316 с.
4. Истомина З.М. Развитие памяти: учебно-методическое пособие. – М.: Союзиздат, 2015. – 345 с.
5. Левина Р.Е., Никишина Н.А. Характеристика ОНР у детей // Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 2018. – С. 67–85.
6. Левченко И.Ю., Дубровина Т.И. Особенности памяти дошкольников с общим недоразвитием речи // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2015. – № 2 (56). – С. 5–12.
7. Педан Т.П. Память и типы: особенности запоминания // Психология и соционика межличностных отношений. – 2017. – № 5. – С. 5–6.
8. Петровский А.В. Основы теоретической психологии. – М.: Инфра-М, 2015. – 525 с.

КАРТЫ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КАК НОВЫЙ СПОСОБ ВИЗУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С АУТИЗМОМ

Новикова В.Б.,
студентка

Научный руководитель: **Касимова Э.Г.,**
кандидат педагогических наук, доцент
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акумуллы, г. Уфа, Россия

В статье приведён обзор литературы о картах возможностей – когнитивно-поведенческой методике коррекции нежелательного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра. Карты возможностей позволяют наглядно продемонстрировать детям с РАС, как они могут поступить в определённой ситуации, и к каким последствиям приведёт выбор того или иного варианта действий.

Ключевые слова: карты возможностей, поведенческие карты, расстройства аутистического спектра, коррекция поведения.

CONTINGENCY MAPS AS A NOVEL TYPE OF VISUAL SUPPORT FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH AUTISM

This paper is a review of literature on contingency maps, a cognitive-behavior strategy of behavior modification in children with autism. Contingency maps allow you to show to children with ASD how they can act in a certain situation, and how the choice of one or another option will lead to different consequences.

Keywords: contingency maps, behavior maps, autistic spectrum disorders, behavior modification.

Карты возможностей (contingency maps) или, как их ещё называют, поведенческие карты (behavior maps) – это сравнительно новая разновидность визуальной поддержки для людей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Они наглядно показывают, как поведение и окружающая среда (факторы, предшествующие поведению и следующие из него) влияют друг на друга.

Устоявшегося русскоязычного термина для перевода словосочетания *contingency map* не существует. В данной статье оно переведено как «карта возможностей», хотя этот перевод не отражает всех оттенков смысла англоязычного термина. Для лучшего понимания контекста следует пояснить, что термин *contingency* в англоязычной терминологии наук о поведении означает трёхчленную последовательность «предшествующие условия – поведение – последствия», связанную оперантным обуславливанием. В термино-логическом словаре к учебнику прикладного анализа поведения Купера и др. [1] термин *contingency* переводится как «контингентность», также приводятся варианты «вероятностная последовательность», «поведенческая последовательность». Но, на наш взгляд, в данном случае стоит выбрать вариант перевода, понятный не только поведенческим аналитикам, поскольку карты возможностей могут использоваться широким кругом специалистов, работающих с детьми с аутизмом.

Первое упоминание о картах возможностей в научной литературе – статья Кеннета Брауна и Пэт Миренды 2006 года [3], написанная на основе неопубликованной студенческой работы Брауна. В этой статье карты возможностей описаны как часть планов поддержки позитивного поведения (Positive Behavior Support, PBS) с применением тренинга функцио-

нально эквивалентного поведения (Functional Equivalency Training, FET). Цель карты возможностей – сделать план поддержки поведения более понятным для участника. В карте возможностей параллельно отражены нежелательное и ожидаемое поведение, оба в формате «предшествующие условия – поведение – последствия». Одна из карт возможностей, использованных в исследовании Брауна и Миренды, изображена на *рис. 1* (надписи переведены с английского на русский язык).



Рис. 1. Карта возможностей из исследования К. Брауна и П. Миренды

Целью исследования Брауна и Миренды была проверка эффективности применения карт возможностей как дополнения к словесным инструкциям. В качестве испытуемого выступал 13-летний мальчик с аутизмом по имени Кирк. Эксперимент проводился в общеобразовательной школе, которую он посещал. Проблемное поведение, с которым столкнулись его педагоги заключалось в том, что, когда он завершал какое-либо академическое задание, он сидел пассивно и не сообщал о том, что закончил работу. Кирк мог сидеть 30 минут и более, если к нему не обращались и не спрашивали, закончил ли он выполнять задание. Предыдущие попытки научить Кирка проявлять инициативу в такой ситуации и обращаться к взрослому с сообщением, что задание выполнено, ни к чему не привели.

Экспериментальное вмешательство проводилось во время трёх типов учебной деятельности: переписывание текста, печатание на клавиатуре и решение математических примеров. Дизайн исследования включал четыре фазы: фоновые условия, словесное объяснение последствий, применение карт возможностей, контрольные условия. В эксперименте замечалась латентность, то есть задержка между окончанием задания и началом поведенческой последовательности «принести законченную работу тьютору; сказать тьютору, что работа выполнена; попросить награду за сделанную работу».

В фазе фоновых условий вмешательство не проводилось, не вносились никакие изменения в окружающую среду, распорядок, взаимодействия между людьми. Как видно на графике (рис. 2), латентность составляла более 3 минут (на графике отмечены как трёхминутные интервалы, поскольку исследователи приняли этот интервал за максимально допустимую в данной ситуации латентность, после которой тьютор вмешивался и побуждал мальчика выполнять нужные действия).

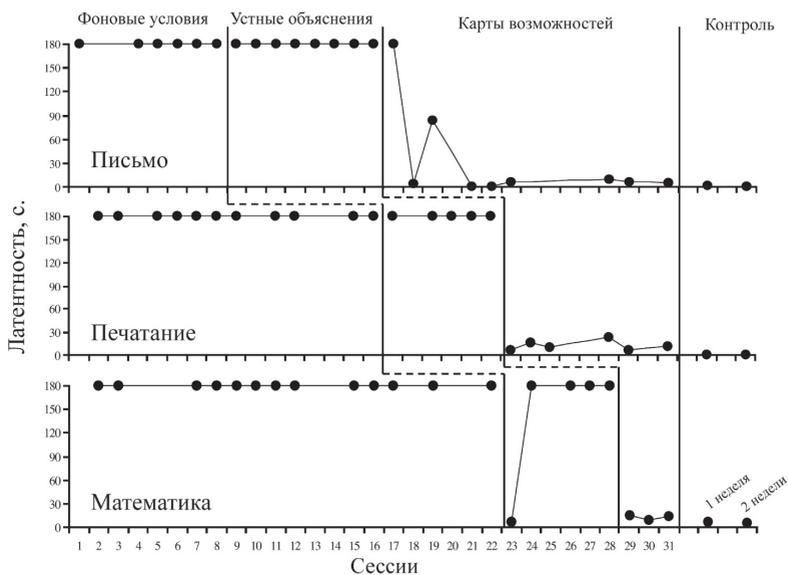


Рис. 2. Латентность на разных фазах эксперимента
К. Брауна и П. Миренды

В фазе словесных объяснений последствий тьютор давала Кирку задание и объясняла что считать окончанием задания и как следует

действовать потом, а также что случится в том случае, если Кирк останется сидеть, как обычно. Структура объяснения была всякий раз одинакова: «Закончишь (*название детальности*), когда дойдёшь досюда (указывает на определённое место на странице). Когда закончишь, если ты встанешь, принесёшь работу мне и скажешь, что ты закончил, то получишь награду. Если останешься сидеть, не принесёшь мне работу и не скажешь, что закончил, то награду не получишь. Помни: как закончишь, встаёшь, приносишь мне работу, говоришь, что закончил и получаешь приз!». В том случае, если Кирк приносил тьютору работу в пределах трёхминутного интервала, тьютор его хвалила и предлагала выбрать приз из числа предпочитаемых мальчиком перекусов, после чего подсказывала, что надо перейти к следующему заданию. Если Кирк после окончания работы продолжал сидеть три минуты, тьютор хвалила его за оконченную работу, подсказывала ему, что надо сказать «закончил» и начать выполнять следующее задание. Как видно из графика, в фазе словесных объяснений не произошло сколько-нибудь существенных изменений в поведении мальчика.

Во время третьей фазы тьютор давала Кирку те же устные пояснения перед началом задания, но при этом одновременно показывала пальцем на соответствующий элемент карты возможностей. На графике видно, как разительно меняется поведение – латентность остаётся в пределах от нуля до тридцати секунд.

В четвёртой фазе карты возможностей не использовались, за исключением контрольных замеров одну и две недели спустя. Латентность осталась близка к нулю.

На основе проведённого исследования Браун и Миренда сделали вывод о том, что карты возможностей эффективно помогают снизить проблемное поведение за счёт выбора альтернативного поведения, более того, карты возможностей более эффективны, чем устные инструкции аналогичного содержания.

На протяжении последующих лет проводилось множество исследований карт возможностей для работы с нежелательным поведением детей и подростков с аутизмом и другими нарушениями развития.

Исследование Дайаны Сангино [6] в целом подтверждает выводы Брауна и Миренды: проблемное поведение может быть значительно снижено при помощи карт возможностей, в то время как устные инструкции сами по себе малоэффективны.

Исследование Холли Эйсен [4] посвящено использованию карт возможностей совместно с такой популярной методикой визуальной поддержки, как социальные истории. Сочетание методик использовано для уменьшения социально неприемлемого поведения учеников с

РАС. Вывод исследования – это сочетание помогает ученикам в спектре аутизма в непредсказуемых, неструктурированных ситуациях снизить число эпизодов нежелательного поведения и заменить их социально одобряемым поведением. Более того, сочетание социальных историй и карт возможностей было более эффективным, чем социальные истории сами по себе.

Кэтрин Тобин и Ричард Симсон предполагают [7], что карты возможностей лучше подходят детям с сравнительно неплохо развитыми речевыми и когнитивными навыками, и, на первый взгляд, эта точка зрения имеет право на существование. Тем не менее, Роберто Андраде-Плаза использовал карты возможностей для обучения детей с РАС просьбам при помощи коммуникативных кнопок [2], и участниками его исследования были в том числе низкофункциональные дети, не владеющие вокальной речью.

National Autism Center в 2009 году провёл анализ массива научных данных о доказательных практиках работы с детьми и подростками в спектре аутизма в образовании [5]. Было рассмотрено 7038 публикаций, после применения строгих критериев исключения в финальный анализ было включено 775 из них. Карты возможностей вошли в число 22 доказанных вмешательств финального списка этого исследования.

Постепенно карты возможностей стали привычным инструментом в работе англоязычных специалистов, простым, удобным и недорогим. В интернете можно найти множество примеров карт возможностей. Некоторые практики обводят блоки с примерами нежелательного поведения красным, а блоки с примерами приемлемого поведения зелёным, чтобы сделать последовательности нагляднее. Тем не менее, в противовес тем же социальным историям или визуальным расписаниям, карты возможностей пока мало известны в русскоязычном пространстве. Мы считаем, что методика заслуживает дальнейшего изучения и использования, в том числе отечественными специалистами.

Литература

1. Купер Д.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. – М.: Практика, 2016. – 864 с.
2. Andrade-Plaza R. Using Contingency Maps to Teach Requests for Information. Graduate Theses and Dissertations. – 2018. – 42 p.
3. Brown K.E., Miranda P. Contingency Mapping: Use of a Novel Visual Support Strategy as an Adjunct to Functional Equivalence Training // Journal of Positive Behavior Intervention. – 2006. – Vol. 8 (3) – P. 155–164.

4. Eisen H.C. Pairing Social Stories and Contingency Mapping: Reducing Social Anxiety in Students with Autism Spectrum Disorder // Theses and Graduate Projects. – 2008. – 90 p.

5. Evidence-based practice and autism in schools: A guide for providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders / National Autism Center (NAC). – 2009. – New York: National Standards Project. – 258 p.

6. Sanguino D. Using contingency mapping to decrease problem behavior and increase social communication skills in children with autism // Graduate Theses and Dissertations. – 2014. – 46 p.

7. Tobin C.E., Simpson R. Consequence Maps: A Novel Behavior Management Tool for Educators // Teaching Exceptional Children. – 2012. – Vol. 44 (5). – P. 68–75.

РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКИ ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Паюршина А.А.,
магистрант

Фатихова Л.Ф.,
кандидат педагогических наук, доцент
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акумуллы, г. Уфа, Россия

В статье рассматриваются основные подходы к диагностике коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра, а также описываются результаты изучения вербальных и невербальных коммуникаций с использованием разработанной технологии.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, вербальная и невербальная коммуникация, психолого-педагогическая диагностика.

DEVELOPMENT OF A TECHNOLOGY FOR DIAGNOSING VERBAL AND NON-VERBAL COMMUNICATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

The article is concerned with the main approaches to the diagnosis of the communication skills of children with autism spectrum disorder, and

also describes the results of the study of verbal and non-verbal communication using the developed technology.

Keywords: autism spectrum disorder, verbal and non-verbal communication, psychological and pedagogical diagnostics.

В настоящее время расстройства аутистического спектра являются темой пристального внимания многих ученых как отечественных, так и зарубежных, т. к. данное нарушение развития достаточно часто выявляется у детей. Нарушения коммуникации, как способов использования ее вербальных, так и невербальных средств, – одна из наиболее разрабатываемых технологий в области изучения психического развития детей с расстройствами аутистического спектра. При этом до сих пор нет единого мнения специалистов о том, какие методы и методики следует включать в диагностический комплекс при изучении коммуникативной деятельности детей этой группы, какие стороны вербальной и невербальной коммуникации наиболее актуальны для изучения, какое должно быть соотношение методов и методик для изучения вербальной и невербальной коммуникации, какие критерии использовать для оценки уровня сформированности коммуникативных средств у детей с расстройствами аутистического спектра.

Интерес ученых к проблеме исследования коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра связан, прежде всего, с тем, что возникающие нарушения в области коммуникации серьезно препятствуют социальной адаптации детей (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг; Т. Питерс; L.K. Koege; L.R. Watson, C. Lord, B. Schaffer, E. Schopler).

Накопленный опыт отечественных и зарубежных специалистов позволяет говорить о том, что формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра является комплексной проблемой, разрабатываемой как в клинических, так и в психологических науках.

При этом отмечается недостаточность исследований, посвященных специфике речевого и коммуникативного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра и высокая заинтересованность практиков в получении эффективных методов и приемов развития речи и коммуникативных навыков детей этой категории [1; 2].

На сегодняшний день преимущественно за рубежом разработаны и апробированы скрининговые методы, позволяющие выявлять детей с подозрением на расстройства аутистического спектра, начиная с 18 месяцев жизни. Самой распространенной скрининговой методи-

кой для детей в возрасте 18–30 месяцев является модифицированный скрининговый тест на аутизм – «М-CHAT».

Из диагностических методик самыми востребованными являются «План диагностического обследования при аутизме» (ADOS) и «Интервью для диагностики аутизма» (ADI-R).

В настоящее время используется методика PEP-3, она создавалась и была предназначена для оценки особенностей развития детей с аутистическими расстройствами [3].

Несмотря на активно разрабатываемые методы коррекции коммуникативных навыков у детей с РАС сохраняется недостаточное понимание этиологии данного заболевания и осознание важности коррекционной работы в области коммуникативных и лексических навыков в комплексе реабилитационных мероприятий для детей с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, на сегодняшний день нет определенной технологии, которая бы включала диагностику у детей с расстройствами аутистического спектра и вербальных и невербальных средств как двух сторон единого процесса. Проведенное нами исследование посвящено разработке технологии диагностики вербальной и невербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра и проверке ее эффективности средствами экспериментального исследования.

Для выявления уровня речевого развития и исследования вербальной и невербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра были обследованы 5 детей и выбраны следующие направления исследования:

- 1) методы диагностики вербальных средств коммуникации;
- 2) методы диагностики невербальных средств коммуникации.

Для диагностики вербальных средств коммуникации использовалась методика А.В. Хаустова «Изучение навыков речевой коммуникации у детей с РАС». Методика состояла из 4 серий: «Изучение умения выражать просьбы/требования», «Изучение социальной ответной реакции», «Изучение умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события», «Изучение диалоговых навыков». Данная методика основана на бихевиоральном подходе и технике (использовании подсказок, подборки стимульных материалов, системе подкреплений / поощрений). В процессе использования данной методики проводился опрос родителями детей с расстройствами аутистического спектра.

Для диагностики невербальных средств коммуникации использовались: методика Л.Ю. Субботиной «Определи выражение лица», методика Л.Ф. Фатиховой и Л.Р. Абдрахимовой «Изучение особенностей

восприятия и понимания эмоционального состояния по пантомимике» и метод экспертной оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой. Первые два метода являются методиками непосредственного изучения невербальной коммуникации ребенка с расстройствами аутистического спектра, а последний метод относится к разряду опосредованных способов изучения, т.е. проводился посредством опроса родителей, которые выступали в данном случае экспертами, оценивающими сформированность невербальной коммуникации у своих детей.

Одна из использованных нами диагностических методик («Изучение особенностей восприятия и понимания эмоционального состояния по пантомимике») содержит обучающий эксперимент, позволяющий определить не только уровень актуального развития, но и дать оценку процессам, происходящим в зоне ближайшего развития ребенка. Последнее особенно важно при изучении невербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра, т.к. изучение данных средств коммуникации представляет особый интерес в связи с тем, что невербальная коммуникация у детей этой группы страдает и нуждается в коррекционном развитии, как правило, больше чем вербальная.

Результаты исследования вербальных средств коммуникации по методике Хаустова «Изучение навыков речевой коммуникации у детей с РАС» показали, что один ребенок из обследованных способен просить у взрослого один из предметов в ситуации выбора, откликается на свое имя, отвечает на приветствие других людей, соблюдает дистанцию, умеет слушать. Трое детей все действия выполняют с подсказкой взрослого. У одного ребенка вербальные навыки не сформированы.

Результаты исследования невербальной коммуникации посредством методики «Определи выражение лица», позволили выделить 3 группы детей. В первую группу вошел 1 ребенок – он назвал изображенную эмоцию и изобразил мимику, различал эмоции с помощью мимики, пантомимики. При раскладывании различных картинок, этот ребенок включался в задание с последующим применением подражаний эмоций. Во вторую группу вошли двое детей, у обоих детей выражены эмоциональные нарушения. Эти дети называли эмоции, однако передать их не смогли. В третью группу вошли двое детей, которые не смогли ни назвать изображенные эмоции, ни распознать их. Они всегда нуждались в подсказке взрослого, ответ повторяли за взрослым.

Результаты исследования по методике «Изучение особенностей восприятия и понимания эмоционального состояния по пантомимике» показали, что один ребенок из пяти испытуемых имеет высокий уровень понимания и различия эмоционального состояния. Двое детей

имеют средний уровень понимания и различия эмоционального состояния. Один ребенок имеет уровень ниже среднего понимания и различия эмоционального состояния. И один ребенок с расстройствами аутистического спектра показал очень низкий уровень понимания и различия эмоционального состояния. Таким образом при общем достаточно низком уровне развития невербальных средств коммуникации можно выявить некоторые различия в уровне владения этими средствами детей с расстройствами аутистического спектра.

Исследование невербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра посредством метода экспертной оценки невербальной коммуникации один ребенок показал высокие результаты по оценке невербального репертуара с точки зрения его разнообразия (проявление эмоции). Выявлены также те дети, которые могут проявлять только отрицательные эмоции, и те, которые проявляют как положительные, так и отрицательные эмоции. Тем самым, дети с расстройствами аутистического спектра различаются не только по уровню развития невербальных средств коммуникации, но и по модальности эмоций, которые они склонны проявлять. У одного ребенка репертуар приближен практически к норме, но при этом он не способен вчувствоваться в эмоции других, а также не способен управлять своими эмоциями.

Центрированные баллы изученных показателей вербальной и невербальной коммуникации детей с РАС отражены на *рис. 1*.

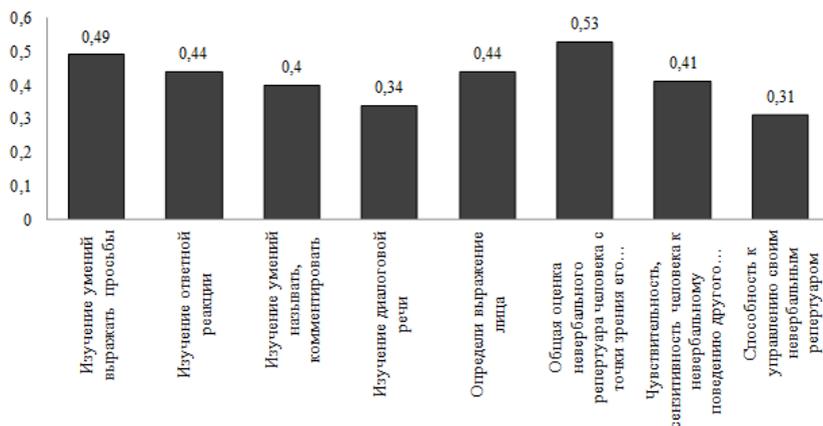


Рис. 1. Средние центрированные значения исследования вербальной и невербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра

Сравнив результаты исследования вербальной и невербальной коммуникации детей с РАС, можно сделать следующие выводы:

1) в целом можно говорить о среднем и ниже среднего уровнях развития вербальной и невербальной коммуникации у детей с РАС;

Детям при выполнении заданий пока еще требуется помощь тьютора, но только подсказки. Три ребенка при виде нужного предмета, подходят к другому ребенку и, обращаясь по имени, просят этот предмет.

2) у детей с РАС, согласно данным исследования по методике «Изучение навыков речевой коммуникации» уровень развития вербальной коммуникации таких заметно различается;

3) дети с РАС, согласно данным исследования по методикам «Определи выражение лица», «Изучения особенностей восприятия и понимания эмоционального состояния по пантомимике», «Метод экспертной оценки невербальной коммуникации» плохо распознают эмоции удивления, гнева, эмоции же радости, злости и грусти распознают лучше.

Качественный и количественный анализ результатов исследования вербальной и невербальной коммуникации детей с РАС показал необходимость разработки технологии диагностики вербальной и невербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра, которая позволит создать более полное и точное представление о развитии коммуникативной деятельности детей этой группы, если включить в нее как опосредованные (с помощью обследования коммуникации детей посредством опроса других лиц – родителей, педагогов), так и непосредственные методы изучения (с помощью обследования коммуникации самих детей), определить единые критерии оценки сформированности вербальных и невербальных средств коммуникации.

Литература

1. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методическое разработки. – М.: Теревинф. – 2019. – 10 изд. – 102 с.

2. Бондаренко Т.А., Федосеева Е.С. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 9–10 (104). – С. 88–91.

3. Хаустов А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом. – М.: Владос, 2005. – 20 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Сабанчиева Л.О.,
коррекционный педагог,
МКОУ СОШ № 5, г. Нальчик, Россия

Вся система сопровождения ребенка с инвалидностью и ОВЗ направлена на решение проблем развития и обучения детей внутри образовательного учреждения, повышение их адаптационных возможностей, позволяющих в дальнейшем успешно интегрироваться в общество.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, психолого-педагогическое сопровождение, социальная адаптация, речевые навыки, мелкая моторика, интегрированный урок.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES AND DISABILITIES

The entire system of support for children with disabilities and disabilities is aimed at solving the problems of development and education of children within the educational institution, increasing their adaptive capabilities, allowing them to successfully integrate into society in the future.

Keywords: inclusive education, psychological and pedagogical support, social adaptation, speech skills, fine motor skills, integrated lesson.

Одной из ведущих современных тенденций в образовании является рост доли детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в создании специальных условий обучения и воспитания.

Современная педагогика утверждает, что необучаемых детей нет. Любой ребёнок может стать личностью, если обеспечить для этого необходимые условия. В нашем образовательном учреждении применяется инклюзивное обучение. Под инклюзией понимается одна из стратегий социального образования, обозначающая полноценное включение индивида с особенными потребностями в образовании в жизнь обычных общеобразовательных учреждений [4, с. 107].

Именно инклюзивное образование обеспечит детям с особыми образовательными потребностями равные с их здоровыми сверстниками возможности развития, необходимого для максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество [1, стр.10]

Важным условием эффективности инклюзивного образования является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная система педагогических мер по созданию всеми субъектами образовательного процесса социально-психологических и педагогических условий для оказания помощи и поддержки ребенка с особыми образовательными потребностями в решении задач его развития, обучения, воспитания и социализации в инклюзивном образовательном пространстве.

В нашей образовательной организации обучаются дети, имеющие лёгкую, умеренную, тяжёлую степень умственной отсталости, зачастую с нарушением поведения, а также дети с задержкой психического развития.

Вся система сопровождения направлена на решение проблем развития и обучения детей внутри образовательного учреждения и повышение их адаптационных возможностей, позволяющих в дальнейшем успешно интегрироваться в общество.

Психолого-педагогическое сопровождение в МКОУ СОШ № 5 строится на нескольких принципах:

1. Непрерывность.
2. Системность.
3. Обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса.
4. Индивидуальный подход.

Для успешного обучения и развития детей с ОВЗ в школе работает школьный консилиум. В его состав входят:

- логопед;
- дефектолог;
- олигофренопедагог;
- педагог-психолог;
- социальный педагог.

Все специалисты консилиума проводят групповые и индивидуальные занятия с детьми. Совместная работа учителей позволяет достичь хороших результатов в развитии, обучении и адаптации детей. Коррекционная работа с детьми с инвалидностью и ОВЗ в нашей школе проводится не только в начальных классах, но и на всех уровнях образования. Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения являются: диагностическая работа, которую проводят педагоги-психологи; индивидуальная и групповая коррекционно-развивающая работа, проводимая логопедом, дефектологом, олигофренопедагогом; работа с родителями проводится социальными педагогами.

гами и, соответственно, медицинское сопровождение, осуществляемое медицинскими работниками школы.

На каждом уровне сопровождения работа с обучающимися осуществляется по следующим направлениям деятельности:

1. Самообслуживание.
2. Социально-трудовая ориентация.
3. Социально-бытовая ориентация.
4. Обучение.

Постоянное развитие знаний и навыков у обучающихся по каждому направлению деятельности способствуют их продвижению от минимального уровня интеграции к интенсивному компетентностному взаимодействию ребёнка с окружающим миром, что и является социальной адаптацией ребенка.

Как коррекционный педагог и учитель технологии, на своих уроках провожу коррекционную работу с детьми, ориентированную на развитие мелкой моторики учеников, т.к. развитие мелкой моторики напрямую связана с полноценным развитием речи. Для достижения поставленных целей обучения в начальном классе в своей работе применяю интегрированные уроки. На своих уроках применяю такие работы как лепка, мозаика, рисование, выполнение аппликаций в различных техниках. Такая работа помогает ученикам легче усвоить изучаемый материал.

Интегрированный урок – это особый тип урока, объединяющего в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления. В таком уроке всегда выделяются: ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины.

Эффективность интегрированных уроков мы можем наблюдать на примере ученицы Б.Б. У Б.Б. нарушение опорно-двигательной системы: ДЦП. Интеллект сохранен. На первом году обучения мелкая и общая моторика были развиты слабо, наблюдались дефекты речи, гипертонус мышц, соответственно, каллиграфию письма соблюдала только с помощью учителя и очень медленно. На данном этапе обучения наблюдается уменьшение гипертонуса мышц, что позволяет более активно развивать мелкую и общую моторику, каллиграфию письма по шаблону соблюдает без помощи учителя, почерк стал более разборчивым, темп письма – ниже среднего.

В старших классах на уроках профильного труда для развития мелкой моторики я использую такие работы как декупаж, вышивка, техники папье-маше, модульное оригами и другое. Работа в области ДПИ позволяет

развить не только мелкую моторику учеников, но и определиться с их интересами, выбрать для себя то или иное направление в работе.

В заключение отмечу, что для воспитания и обучения детей с инвалидностью и ОВЗ очень важную роль играет сплоченная работа всей образовательной организации: учителей, учеников, родителей, администрации и всех специалистов. Именно такая работа позволит достичь в полном объеме задачи коррекционной работы с детьми с ОВЗ.

Литература

1. Акимова О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С. 10–11.

2. Бондаренко И.М., Ковешникова А.М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации. – 2012. – 36 с.

3. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: монография / отв. ред. С.В. Алёхина. – М.: Буки Веди, 2013.

4. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 3. – С. 107–112.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ).

ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Савинова С.А.,
преподаватель,

Самарский государственный колледж сервисных
технологий и дизайна, г. Самара, Россия

В статье рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения ребенка с инвалидностью и ОВЗ в образовательной организации, а также готовность педагогов к новым образовательным пространствам, в частности к инклюзивной практике. Затрагиваются понятия компетенции и компетентности. Рассмат-

риваются важные личностные и профессиональные качества педагога, работающего с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: профессиональная компетентность и компетенция, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, педагогическая деятельность.

REQUIREMENTS FOR THE PERSONALITY AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

This article discusses the features of psychological and pedagogical support of a child with disabilities and disabilities in an educational organization, as well as the readiness of teachers to new educational spaces, in particular, to inclusive practice. The concepts of competence and competence are discussed. Important personal and professional qualities of a teacher working with children with disabilities are considered.

Keywords: professional competence and competence, psychological and pedagogical support, inclusive education, pedagogical activity.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования рассматривается как междисциплинарная деятельность специалистов образовательной организации, направленная на оптимальное в соответствии с возможностями включение ребенка в образовательную среду вместе с другими, не имеющими подобных ограничений детей, и поддержание его социально-психологической и образовательной адаптации на всем протяжении его обучения и воспитания. В рамках психолого-педагогического сопровождения реализуется соответствующий вариант образовательной программы, рекомендованный ПМПК [5].

Переход от традиционно принятой системы обучения к расширению спектра и улучшению качества образовательных услуг, в частности, в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), предъявляет повышенные требования к педагогу. При этом нужно подчеркнуть социальную значимость его профессии и важность проблемы формирования у него понятия готовности к управлению процессом обучения детей с ОВЗ и повышению его профессиональной компетентности в данном направлении деятельности.

Необходимым условием осуществления высоких учебно-воспитательных результатов является сформировавшаяся готовность педагогов к новым образовательным пространствам, в частности к инклюзивной практике.

Инклюзивное образование – форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях [1].

Поэтому рассмотрение понятия готовности педагогов актуально на этапе внедрения и развития инклюзивного образования, как основного фактора успешности в управлении процессом обучения детей с ОВЗ.

Подготовке педагогов к взаимодействию с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования должно уделяться особое внимание.

Учитывая, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья получает возможность свободного выбора образовательного учреждения, каждому учителю необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности как составляющей его профессиональной компетентности.

Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности.

Профессиональная компетентность педагога включает базовые профессиональные компетенции специалиста в определенной профессиональной области, например, учителя, воспитателя, педагога-дефектолога иметь представление о содержании и методах этой работы:

- тифлопедагогики – науки об обучении, воспитании, коррекционной работе со слепыми и слабовидящими детьми;
- сурдопедагогики – науки об обучении, воспитании и коррекционной работе с глухими и слабослышащими учащимися;
- олигофренопедагогики – науки об обучении, воспитании и коррекционной работе с умственно отсталыми учащимися и с детьми с задержкой психического развития;
- логопедии – науки о коррекции недостатков устной и письменной речи детей и подростков.

Личностные и профессиональные качества современного педагога необходимо рассматривать в связи с основными направлениями модернизации отечественной образовательной системы, призванными

обеспечить гуманистическое обновление школы. Характеризуя концептуальные особенности личности и работы современного педагога, Т.И. Руднева [6, с. 24] отмечает, что гуманистические принципы обновления школы предъявляют к личности педагога особые нравственные и профессиональные требования.

Долгое время педагогическая практика строилась на ассоциации ребенка с «винтиком» маленькой машины – «школы». Сегодня новое педагогическое мышление спроектировано на новаторство, поиск и конкретность при достаточно вариативных решениях. Современные педагоги должны быть готовы с позиций глубокой интеллектуальной компетенции принимать деятельностно-личностное участие в решении профессиональных задач.

Педагогическая деятельность требует установки на личность ребенка (это есть цель, предмет и основная потребность).

Приоритет гуманного общения педагога с детьми, родителями и коллегами как основополагающее личностно-профессиональное качество, выраженное в виде:

- навыков самопознания, самовосприятия, самораскрытия, самосовершенствования;

- умений и навыков положительного восприятия любого ребенка, любого родителя, видения различных ситуаций глазами «необычного» ребенка;

- максимальной социализации самого педагога, обеспечивающей развитие социального поведения, умения проявлять эмоции в отношениях к воспитанникам, их родителям, коллегам и другим партнерам по общению так, как этого требуют обстоятельства и условия успешного решения профессиональных задач.

Важным профессиональным качеством педагога является культура профессионального мышления, которая включает следующие параметры:

- практичность мышления (по мнению отечественного психолога Б.М. Теплова, это главное качество);

- оптимистическая ориентация на успешное решение профессиональных задач;

- творческий характер мышления;

- вероятностный подход и анализ явлений, процессов действительности;

- системность, диалектичность, логичность и конкретность мышления;

- опора в деятельности на современные научные представления, осознание явлений и процессов на основе научных знаний по социологии, педагогике, психологии.

Практичный ум предполагает способность педагога быстро ориентироваться в ситуации, импровизировать, опираясь на личную профессиональную интуицию. Под интуицией понимается состояние предельного обострения сознания, при котором умозаключения делаются не на основе расчетов или логических выводов, а на основе профессионального предвидения.

Системность мышления – это способность осмысливать ситуации, соотнося их с реалиями действительности, с опорой на научные знания, способность видеть структуры явлений и объектов, отношения между ними, выделять наиболее существенные из них и принимать единственно правильное решение.

Культура мышления педагога проявляется и в умелом использовании современных диагностических методик для выявления степени эффективности своей работы и работы других людей, с которыми он сотрудничает.

Педагогической работе с воспитанниками с инвалидностью и ОВЗ полезно использовать ряд «принципов и прямых рекомендаций преподавателям и родителям», сформулированных С.Д. Смирновым [7]:

- ни в коем случае не подавлять интуицию ученика;
- формировать у учащегося уверенность в своих силах, веру в свою способность решить задачу; тот, кто не верит в себя, уже обречен на неуспех;
- опираться на положительные эмоции учеников (удивление, радость, симпатию, переживание успеха);
- стимулировать стремление учащихся к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения;
- не допускать формирования у детей конформизма мышления и поведения; бороться с соглашательством и ориентацией на мнение большинства;
- развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию, вместе с тем пресекать попытки использовать заведомую ложь для достижения своих корыстных и иных личных целей, показывать безнравственность такого поведения;
- шире применять такие методы обучения и воспитания, которые стимулируют самостоятельное или с помощью педагога «открытие» нового знания.

Педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен обладать высоким уровнем регуляции своей дея-

тельности, контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения. Ему необходимо иметь в своем арсенале умения, позволяющие справиться с негативными эмоциями, навыки релаксации, умение владеть собой, способность адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях.

Самообладание педагога, его уравновешенность, эмоциональная устойчивость позволяют предупредить конфликтные ситуации в отношениях между детьми, между детьми и педагогом, что имеет особую значимость для правильной организации учебно-воспитательного процесса, в котором важное место отводится созданию охранительного режима, щадящего нервную систему ребенка с ограниченными возможностями здоровья и оберегающего его от излишнего перевозбуждения и утомления.

Таким образом, профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах.

Литература

1. Алёхина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании и в контексте проектной инициативы. – М., 2010.
2. Белкин А.С. Инновационные процессы в образовании. – М., 2007.
3. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения. – М., 2008.
4. Интеграция детей с особыми нуждами: материалы научно-практической конференции. – Самара, 2002.
5. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования /под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – АРКТИ, 2014.
6. Руднева Т.И. Формирование педагогического профессионализма студентов университета // Гуманизация образования на базе диалога культур: межвузовский сборник научных трудов. –Самара: Самарский госпедуниверситет, Институт коррекционной педагогики.
7. Смирнов С.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. – М.: Педагогика, 1986.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ НАГЛЯДНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕ- СКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Семеншина Н.В.,

магистрант,
Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

Трифонов Э.П.,

кандидат педагогических наук, доцент,
Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

В статье представлены результаты применения инновационных методов наглядного обучения в коррекции нарушений грамматической основы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, реализованных на логопедических занятиях с применением метода наглядного моделирования и технологии «Дидактический синквейн».

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, лексико-грамматический строй, методы наглядного обучения, наглядное моделирование, синквейн.

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE METHODS OF VISUAL LEARNING IN CORRECTING THE GRAMMATICAL SIDE OF SPEECH IN OLDER PRE- SCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article presents the results of using innovative methods of visual learning in correcting violations of the grammatical basis of speech in older preschoolers with General speech underdevelopment, implemented in speech therapy classes using the method of visual modeling and technology "Didactic cinquain".

Keyword: senior preschool age, General speech underdevelopment, lexical and grammatical structure, methods of visual education, visual modeling, cinquain.

На современном этапе отмечается устойчивая тенденция к увеличению числа детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Без коррекционной помощи такие дети не усваивают в полном объеме общеобразовательную программу детского сада, речевая патология

препятствует их дальнейшему обучению и воспитанию в среде сверстников. Речевое развитие рассматривается в современном дошкольном образовании как общая основа воспитания и обучения детей.

В Федеральном Государственном Образовательном Стандарте дошкольного образования обозначено: «Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха» [1, стр.7].

Наиболее актуальной проблемой на сегодняшний день является формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Нормативное овладение грамматическим строем языка является важнейшим условием полноценного речевого и общего развития ребенка и есть процесс становления и развития интеллекта растущего человека [2, стр.5].

Грамматика, по словам К.Д. Ушинского, логика языка. У детей, усваивающих грамматику чисто практически, одновременно формируется мышление [3, стр.2].

Многие исследователи детской речи указывают на то, что в структуре общего недоразвития речи (далее – ОНР) нарушения грамматических конструкций выделяются как наиболее значимые и трудно корректируемые компоненты (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.). Из этого следует, что при формировании грамматических категорий у детей с ОНР актуален поиск эффективных средств и методов коррекции грамматического строя речи.

Практика логопедической работы показывает, что перспективным направлением является использование в коррекционной работе методов наглядного обучения. Наряду с этим применение инновационного подхода в реализации методов наглядного обучения обеспечит эффективность коррекционного процесса, делая процесс обучения более осознанным, интересным [4, стр.33].

Следует отметить, что инновационные методы в коррекции грамматической основы речи – это лишь дополнение к общепринятым, проверенным временем методикам, основанным на лексико-грамматическом подходе (Филичева Т.Б., Чиркина Г.В, Жукова Н.С., Мاستюкова Е.М., Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Ткаченко Т.А.). Они не меняют базисную организацию логопедической помощи, а лишь локально ее модифицируют, создавая новые стимулы для удержания интереса ребенка, концентрации его внимания.

По нашему мнению, эффективными средствами формирования и дальнейшего развития грамматического строя речи у детей с ОНР при реализации инновационных методов наглядного обучения будет являться применение метода наглядного моделирования и применение технологии «Дидактический синквейн».

В основе метода наглядного моделирования лежит использование заместителя (модели), в роли которого могут выступать схемы, чертежи, планы, условные обозначения, стилизованные силуэтные изображения, пиктограммы, другие предметы [5, стр.6]. Умение создавать и применять модели дает возможность ребенку в наглядной форме выделять свойства предметов, скрытые отношения вещей, тем самым помогает усвоить сложную систему грамматических закономерностей, выделяя общие правила грамматики на практическом уровне, обобщая эти правила и закрепляя их в собственной речи [6, стр.32].

Использование наглядных моделей при формировании грамматического строя языка помогает решению ряда коррекционно-развивающих задач:

- отработка навыка словоизменения и согласования различных частей речи в роде, числе, падеже;
- отработка навыка словообразования (уменьшительно-ласкательное значение слов, приставочные глаголы, относительные прилагательные);
- практическое усвоение навыков построения предложений разной структуры с постепенным усложнением и умение использовать в речи различные конструкции предложений;
- закрепление умения употреблять синонимы, антонимы;
- формирование способности анализировать семантику и способы образования сложных слов.

Как инновационной метод наглядного обучения в коррекции грамматической основы речи, мы также рассматриваем применение образовательной технологии «Дидактический синквейн». Синквейн с французского языка переводится как «пять строк», пятистрочная строфа стихотворения. При работе над созданием нерифмованного стихотворения, синквейна, формируется и совершенствуется умение использовать в речи различные по своему составу предложения, на заключительном этапе синтезируется полученная информация, обобщаются и актуализируются усвоенные знания. Эта технология не требует особых условий для использования и органично вписывается в работу по развитию лексико-грамматических категорий у дошкольников.

Результаты применения данных методов были получены нами при проведении формирующего эксперимента по применению инно-

вационных методов наглядного обучения в коррекции грамматической стороны речи с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Нами была сформирована выборка испытуемых, ее составили 10 дошкольников из старшей логопедической группы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 37 «Золотая рыбка» города Керчи, с диагнозом ОНР II–III и III уровня.

Для диагностики уровня сформированности грамматического строя речи была использована методика обследования лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста, основанная на анализе методик известных отечественных авторов (Т.Б. Филичевой, Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской и др.) и адаптированная нами для применения к данной группе детей. Диагностическая методика включает в себя блоки, направленные на обследование словоизменения, словообразования и употребление предложно-падежных конструкций [7, с. 15].

Обобщив результаты диагностики по трем представленным блокам, нами были выявлены три условных уровня сформированности грамматического строя речи у детей экспериментальной группы: средний, выше среднего и ниже среднего.

Уровень ниже среднего показателя определен у 3 детей. Он характеризуется низким уровнем грамматических умений, ребенок не может самостоятельно выполнить задание. Помощь логопеда не использует.

Средний уровень характеризуется тем, что ребенок часто допускает ошибки. С половиной задания не справляется. Допускает неточности даже при помощи педагога. Средний уровень определен у 4 детей.

Уровень выше среднего (3 детей) обнаруживает более сформированную грамматическую основу речи, однако у детей также выявляются трудности словообразования, словоизменения и употребления предложно-падежных конструкций, связанные с нарушением формирования грамматических операций.

Наибольшие трудности у детей экспериментальной группы вызвали следующие задания:

- использование падежных форм существительных во множественном числе;
- согласование числительных с существительными;
- умение образовывать относительные и притяжательные прилагательные от существительных;
- умение образовывать глаголы движения с помощью приставок;
- употребление предлогов, их подбор по смыслу предложения.

Мы пришли к выводу о необходимости активного использования различных методов и приемов в преодолении нарушений лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

На формирующем этапе в основе нашей коррекционной логопедической работы лежало предположение о том, что применение инновационных методов наглядного обучения будет способствовать развитию грамматического строя речи, таким образом, повысится эффективность процесса коррекции речевых нарушений.

Применяемая нами методика наглядного моделирования и методика «дидактический синквейн» для коррекции грамматической основы речи поэтапно были реализованы на подгрупповых логопедических занятиях с детьми экспериментальной группы.

Для реализации данной методики разработаны наглядные пособия, схемы, символы, применяемые на логопедических занятиях. В качестве инновационного применялся метод наглядного моделирования с использованием компьютерных технологий.

Система коррекции лексико-грамматического строя речи старших дошкольников с ОНР III уровня на формирующем этапе основывалась на лексико-грамматическом подходе, представленном в трудах Лалаевой Р. И., Серебряковой Н. В. [8, с. 12].

После окончания всех мероприятий формирующего этапа эксперимента было проведено контрольное обследование состояния грамматического строя речи старших дошкольников с ОНР.

Было установлено, что показатели уровня сформированности словоизменения, словообразования и употребление предложно-падежных конструкций у детей данной группы повысились.

Обобщив результаты контрольной диагностики, мы определили, что дети, имевшие уровень сформированности грамматического строя речи ниже среднего, после проведения формирующего эксперимента показали результаты среднего уровня. Значительно улучшились показатели у группы детей со средним уровнем сформированности грамматического строя, их уровень поднялся к показателям выше среднего значения. Двое детей показали высокий уровень.

Несмотря на отдельные проблемы формирования лексико-грамматического строя речи, сохранившиеся у дошкольников с ОНР II–III и III уровня, при подведении итогов контрольного этапа нашего экспериментального исследования выявлена положительная динамика результатов формирования грамматического строя у детей. При этом исследование показало, что реализация инновационных методов наглядного обучения на логопедических занятиях дает положительные результаты в коррекции грамматической стороны речи у старших до-

школьников с общим недоразвитием речи, и их применение будет способствовать эффективности процесса коррекции речевых нарушений.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенная нами коррекционная логопедическая работа была эффективной. Инновационные методы воздействия, применяемые на логопедических занятиях, становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Эти методы принадлежат к числу эффективных средств коррекции и помогают достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых трудностей у детей дошкольного возраста. Инновационный подход способствует развитию у детей с нарушениями речи их индивидуальных способностей, в том числе языковой способности, не ограничиваясь формированием «программных» знаний, умений и навыков.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утверждён приказом министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года № 1155.
2. Тамбовцева А.Г. Формирование грамматической правильности речи // Воспитание и обучение в детском саду / под ред. А.В. Запорожца. – М., 1976.
3. Ушинский К.Д. Об изучении грамматики в связи с общими задачами обучения языку // Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. 2. – С. 693.
4. Елсакова А.Н., Лисовская Н.Н., Соколова И.В. Использование инновационных технологий в работе учителя-логопеда // Педагогика: традиции и инновации: материалы V междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 33–34.
5. Ветрова Н.М. Формирование у детей старшего дошкольного возраста способности к абстракции приемами моделирования: вопросы умственного воспитания детей дошкольного возраста. – Иркутск, 1972.
6. Закондырина Э.Г. Наглядное моделирование как средство обучения словообразованию дошкольников с ОНР // Логопед. – 2014. – № 4. – С. 32–33.
7. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Айрис-Пресс, 2007. – 224 с.
8. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: Союз, 1999. – 160 с.

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В ДЕТСКОМ КЛУБЕ «PERSONA KIDS»**

Турьянова К.Р.,

магистрант,
Башкирский государственный педагогический
университет, г. Уфа, Россия

Научный руководитель: **Исламова З.И.,**
кандидат педагогических наук, профессор,
Башкирский государственный педагогический
университет, г. Уфа, Россия

В статье рассматриваются особенности организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями в детском клубе «Persona kids». Приводится SWOT-анализ деятельности клуба, позволяющий оценить положительные стороны данного учреждения в контексте обеспечения образовательных потребностей воспитанников.

Ключевые слова: развитие, дети с особыми образовательными потребностями, учреждение дополнительного образования, досуговое учреждение, организация работы с детьми.

**ORGANIZATION OF WORK WITH CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
IN THE CHILDREN'S CLUB "PERSONA KIDS»**

This article discusses the features of organizing work with children with special educational needs in the children's club "Persona kids". The article provides a SWOT analysis of the club's activities, which allows evaluating the positive aspects of this institution in the context of providing educational needs for students.

Keywords: development, children with special educational needs, additional education institution, leisure institution, organization of work with children.

В эпоху модернизации социокультурного и социообразовательного аспектов общества особую актуальность приобретают детские учреждения, деятельность которых направлена на усиление физического и ментального здоровья детей. Это и подтверждается такими

законодательными документами, освещающими необходимость улучшения сферы здоровья, как Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.02.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 41. Охрана здоровья обучающихся); Национальный проект Республики Башкортостан «Социализация детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении». Целью данного проекта является внедрение активных форм работы, позволяющих организовать досуг и развитие детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим для нас представляет огромный интерес социокультурная и здоровьесберегающая деятельность детских клубов. Для углубленного исследования избранной проблемы нами определен детский клуб «Persona kids», где автор статьи является педагогом-логопедом.

В рамках исследовательских интересов, одной из обозначенных задач является диагностика состояния деятельности данного клуба. С нашей точки зрения, наиболее эффективным в этом плане выступает SWOT-анализ, который мы провели в соответствии с четырьмя разработанными этапами.

Первый этап – выделение наиболее важных параметров анализа по 4 направлениям: S – сильная сторона, W – слабая сторона, O – возможности, T- угрозы. На основании внутреннего маркетингового аудита были проанализированы стороны клуба по данным критериям.

Второй этап – описание результатов в формате матрицы.

Третий этап – выявление возможностей и угроз, что особенно важно для выработки правильных стратегических действий. С учетом выявленных возможностей и угроз выделены основные взаимовлияющие группы (линии): S-O – линия силы, W-O – линия улучшения, S-T – линия защиты, W-T – линия предупреждения

Заключительным четвертым этапом становится – формулировка основных стратегических направлений с учетом их важности.

Результаты SWOT-анализа детского клуба «Persona kids» представлены в таблице.

Таблица

<p>S Сильные стороны: 1) разнообразие спектра услуг; 2) благоприятная для ведения бизнеса территория;</p>	<p>W Слабые стороны: 1) высокая цена 2) Высокая ответственность за детей;</p>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> 5) молодой, активный персонал 6) разнообразие программ и мероприятий 7) возможность проведение досуга с родителями в одном месте 8) хорошая репутация бренда 9) работа с детьми с особыми образовательными потребности 	<ul style="list-style-type: none"> 3) Сложности с поиском квалифицированных педагогов. 4) Слабый пиар
<p>О Возможности:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) Возможность расширения спектра услуг; 2) Возможность установления сотрудничества со школами; 3) возможность вести персональную, индивидуальную работу 4) Возможность педагогов постоянно обучаться и проходить различные курсы 	<p>Т Угрозы:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) Высокий уровень конкуренции в сегменте; 2) Снижение уровня доходов населения и, как следствие, снижение прибыли; 3) Вероятность изменения законодательства и ужесточения требований, которые усложнят производственные процессы.

Мы проанализировали линии и разбили информацию по группам.

S-O – линия силы и возможностей для того, чтобы стать ещё лучше.

Особой уникальностью детского клуба «Persona kids» является тот факт, что каждый родитель может подобрать для своего ребенка индивидуальное занятие, соответствующее по его интересам и возможностям. В данном клубе организованы направления занятий для детей с особыми образовательными потребностями, что положительно отличает его от других подобных центров. Этот несомненно сильный фактор способствует значительному расширению клиентской базы клуба, привлечения новых посетителей.

W-O – линия улучшения, позволяющая выделить возможности для нивелирования недостатков.

Более высокая стоимость клубных занятий объясняется комфортом, качеством, многофункциональностью, безопасностью, скоростью и оперативностью оказания услуг и рассчитана на экономию времени пользователей услуг учреждения. Многоплановая работа опытного педагогического состава коллектива направлена на обеспечение контроля над деятельностью детей в каждой сфере их развития и на каждом этапе. В клубе осуществляет трудовую деятельность преимущественно

венно молодой и активный состав педагогов, готовых всесторонне развиваться, обучаться и осваивать инновационные технологии педагогического воспитания.

В рамках описания данного фрагмента SWOT-анализа мы подчеркнули, что благодаря активному сотрудничеству со школами многие дети могут узнавать об этом клубе от своих одноклассников. Несомненным преимуществом выступает также тот факт, что детей ежедневно забирают педагоги из школы и приводят в клуб. Также педагоги информируют учителей и учеников общеобразовательных учреждений о разнообразных мероприятиях, квестах и конкурсах, проводимых в клубе, посещение которых способствует развитию познавательного интереса детей и активизации их личностных качеств.

S-T – линия защиты. Эта линия помогает выявить преимущества, которые защитят от неконтролируемых внешних факторов.

К ним относится снижение уровня доходов населения и, как следствие, снижение прибыли – это является достаточно весомой угрозой, но положительным качеством данного учреждения является возможность подбора индивидуальной развивающей программы. Важно отметить, что в клубе постоянно ведется обновление огромного количества бонусов и скидок для постоянных клиентов. Достаточно часто можно приобрести карты или услуги по акциям, что также способствует экономии бюджета клиентов. Немаловажным является то, что в одном здании предоставляется разнообразный спектр услуг как для детей, так и для взрослых, благодаря чему клиенты значительно экономят на транспорте или услугах няни-помощницы, то есть родители и дети могут заниматься в одном клубе одновременно. Клуб обладает прекрасной репутацией: как правило, клиенты «Persona kids» не склонны менять данное досуговое учреждение на другое.

W-T – линия предупреждения. На этой линии мы можем видеть, какие мероприятия необходимо организовать в целях предупреждения будущих рисов.

При анализе этой линии можно увидеть, что для клуба крайне важно поддержание хорошего авторитета, качества услуг и системы бонусов, поскольку предоставляемые услуги дороже, чем у конкурентов. Клуб «Persona kids» ориентируется на спектр клиентов, способных и желающих платить за оправданный комфорт и гарантию качества.

Тщательный анализ линий показал, что наибольшей силой обладает разнообразие спектра услуг. Вместе с тем, в рамках нашей опытной работы мы намерены внести в этот спектр услуг работу с детьми с особыми образовательными потребностями. Мы осознаем важность этой сильной стороны, которая позволит расширить клиентскую базу и позиционировать этот клуб с новой стороны.

Следует учитывать, что в последнее время требования к профессионализму педагогов увеличиваются и необходимо освоение новых актуальных педагогических технологий, в том числе технологий работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Также, необходимо приобрести средства для работы с такими детьми и оборудовать кабинеты и залы.

В результате проведенного SWOT-анализа текущего состояния и потенциала развития детского клуба можно сказать о том, что в настоящее время клуб располагает достаточными ресурсами, способными удовлетворить запросы социума на получение качественного дополнительного образования. Persona kids обладает актуальными, индивидуальными предложениями, отличными от других клубов подобного типа и может предложить разнообразные варианты услуг, подстроить определенные параметры под каждого клиента. Свой вклад в развитие клиентоориентированности клуба мы видим в организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Нами доказано, что это одна из сильных сторон деятельности детского клуба «Persona Kids», обеспечивающая огромное преимущество среди других детских клубов района.

В рамках наших исследовательских задач мы видим дальнейшую разработку методики организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями, основанной на ведущих положениях индивидуального подхода к детям.

Литература

1. Аакер Д. Стратегическое рыночное управление / пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с.
2. Дженстер П., Хасси Д. Анализ сильных и слабых сторон компании: определение стратегических возможностей / пер. с англ. – М.: Вильямс, 2003. – 368 с.
3. Национальный проект Республики Башкортостан «Социализация детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении».
4. Портер М. Конкурентная стратегия: методика анализа отраслей и конкурентов / пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 454 с.
5. Томпсон-мл. А.А., Стрикленд Ш.А.Дж. Стратегический менеджмент: концепции и ситуации для анализа. 12-е изд. / пер. с англ. – М.: Вильямс, 2005. – 928 с.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.02.2020) «Об образовании в Российской Федерации». Статья 41. Охрана здоровья обучающихся.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Тхагапсова Ж.Х.,

магистрант,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Багова Р.Х.,**
кандидат психологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Обсуждается проблема профилактики школьного стресса и дезадаптации в условиях инклюзивного образования. Психологическая готовность педагогов рассматривается как основной фактор эффективности инклюзивного образования.

Ключевые слова: школьный стресс, психологически безопасная образовательная среда, инклюзия.

READINESS OF TEACHERS FOR PREVENTION OF SCHOOL DEADAPTATION IN YOUNGER SCHOOLS IN CONDITIONS OF INCLUSION

The problem of preventing school stress and maladjustment in the context of inclusive education is discussed. The psychological readiness of teachers is considered as the main factor in the effectiveness of inclusive education.

Keywords: school stress, psychologically safe educational environment, inclusion.

Готовность педагога к профессиональной деятельности определяется множеством факторов. Основу профессиональной готовности составляет психологическая готовность, которая развиваясь, формируется как качество личности. Важную роль в формировании этой готовности играют профессиональные компетенции [5]. Но только ими она не ограничивается, включая в себя многие уровни, начиная с психофизиологической готовности и заканчивая мотивационной. Готовность можно пони-

мать как определенный уровень общего развития личности педагога. Именно поэтому важен развивающий эффект образовательной среды вуза, его влияние на общее развитие личности студентов, будущих педагогов. Так, исследования саморепрезентации будущих педагогов, проведенные Р.Х. Баговой позволяют выделить особенности формирующейся профессиональной идентичности в совокупности представлений студентов о себе [1]. Это даёт возможность изучить субъективную значимость профессиональной идентичности в сравнении с другими видами идентичности у студентов вуза, то есть оценить его мотивационную готовность к профессиональной деятельности [4].

Мы предполагаем, что готовность педагога является основным фактором профилактики школьной дезадаптации в начале обучения. Эта проблема весьма актуальна именно для учащихся начальной школы. С поступлением в школу изменяется весь строй жизни ребенка, меняется режим, его социальное положение, складываются определенные отношения с окружающими людьми и в семье. Младшие школьники очень эмоциональны и не умеют сдерживать эмоции, контролировать их внешнее проявление, дети очень непосредственны и откровенны в выражении радости, горя, печали, стресса, страха, удовольствия или неудовольствия. Эмоциональность младших школьников выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха. Причиной эмоциональной неустойчивости младших школьников часто выступают эмоциональные стрессовые состояния.

Школьный стресс – это одна из типичных проблем, с которыми сталкиваются учителя начальной школы. Особое внимание она привлекает потому, что выступает ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности – не только на учебу, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия. Исследователи приводят следующие признаки переживания школьного стресса: ухудшение сна; проблемы пищевого поведения (отсутствие аппетита, либо чрезмерное поглощение пищи); раздражительность; подавленность; снижение концентрации, внимания; апатия, слезливость, пессимизм, жалость к самому себе; возникновение вредных привычек [9].

Центральным признаком школьного стресса и дезадаптации является школьная тревожность. Школьная тревожность является очевидным признаком затруднений в процессе школьной адаптации [6]. Тревога особенно опасна для детей с инвалидностью и ОВЗ тем, что дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. Поэтому своевременное проведение профилактической и коррекционной программы способствует снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей младшего школьного возраста [8].

Если говорить об образовании детей с ОВЗ в обычных классах, нельзя не отметить, что такие дети часто еле-еле осваивают адаптированную программу и испытывают трудности в обучении и адаптации.

Зачастую у детей с ограниченными возможностями здоровья отмечается задержка психического развития, нарушения речи, выявляются проблемы в эмоциональной и волевой сфере. Все это может негативно влиять на успешность обучения, адаптацию в коллективе, возможность развития заложенных природой способностей и личностного развития, последующего личностного и профессионального самоопределения. Отсутствие опыта успешности в ведущей деятельности может привести к сужению субъективного пространства возможного действия в ситуации выбора, и тем самым к обеднению пространства самореализации личности [3].

Постоянные неудачи, тревоги, страхи приводят к вторичному нарушению здоровья детей. До тех пор, пока условия жизни благоприятны, пока нагрузки посильны, сниженный адаптивный ресурс не дает о себе знать. Но как только ребенок оказывается в ситуации, с которой он не справляется (и эмоционально, и интеллектуально, и физически), наступает срыв. Потому период начала обучения часто заканчивается снижением физиологической и психологической адаптации ребенка. А это приводит к резкому ухудшению психологического и физического здоровья. Поэтому готовность учителя начальных классов к эффективной профилактике развития школьного стресса и дезадаптации можно рассматривать как важнейший фактор личностного развития обучаемых, расширение их субъективного пространства возможного действия и пространства самореализации [2].

Таким образом, школьная дезадаптация обучаемых с ОВЗ имеет огромные социальные и личностные последствия, которые проявляются как в ограничении возможностей выбора профессии, что обусловлено наложением функциональной неграмотности на ограничения здоровья, так и сложностью социальной адаптации, потому что человек, не нашедший себя, не освоивший свою профессию, не может стать полноценным членом общества.

Литература

1. Багова Р.Х. Гендерные особенности саморепрезентации в ситуации личностного выбора / Акмеология. – 2014. S. 3–4. – С. 36–37.
2. Багова Р.Х. Изучение субъективного пространства возможного действия и личностного самоопределения учащихся / Проблемы современного образования: межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 119–127.

3. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у учащихся общеобразовательных школ): диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М., 2000.

4. Багова Р.Х., Бауаев К.К. Содержательные особенности саморепрезентации студентов вуза / Акмеология. – 2014. S 1–2. – С. 32–34.

5. Кагермазова Л.Ц. и др. Профессиональная подготовка будущего учителя в вузе в рамках компетентностного подхода / Казанская наука. – 2015. – № 2. – С. 169–171.

6. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. – М.: Питер, 2009. – 191 с.

7. Соколова Е.А., Солдатова С.В. Школьный стресс: причины возникновения и профилактика // Психология стресса субъектов образовательного процесса: диагностика, коррекция, профилактика: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) / отв. ред. О.А. Галстян, С.В. Солдатова. – 2018. – С. 22–24.

8. Тхагапсова Ж.Х., Багова Р.Х. Психологические причины развития школьной дезадаптации // Цели и пути устойчивого экономического развития. – С. 58–62.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Хуртаева Х.Р.,

магистрант,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Багова Р.Х.,**
кандидат психологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

В статье анализируется проблема проявления агрессивного поведения в подростковом возрасте у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: подростковый возраст, профилактика, агрессия.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article analyzes the problem of manifestation of aggressive behavior in adolescence, and will also consider a theoretical analysis of this problem.

Keywords: adolescence, prevention, aggression.

Проблема агрессивного поведения волнует родителей, педагогов, психологов и вызывает научный и практический интерес современных исследователей. Изучением проявления агрессивного поведения занимались такие исследователи, как Г.В. Бахирева, Г.Э. Бреслав, Л.М. Семенов и т.д. Разработкой программ по профилактике агрессии и описанием рекомендаций по профилактике агрессивного поведения занимались: Е.В. Гребенкин, Т.П. Абдулова, К. Н. Воробьева, Н.В. Старостина.

Существует несколько теорий, объясняющих вспышки агрессивности:

- первая исходит из того, что агрессивное поведение дано человеку от природы. Так он защищается от своих врагов и выживает;
- вторая считает агрессию естественной реакцией организма на состояние депривации и фрустрации, т.е. невозможность достижения цели, исполнения желаний. Мы уже знаем, что фрустрация усиливается, когда человек ожидает многого, но не получает ничего. Это состояние больше, чем другие, создает предпосылки для агрессивного поведения;
- третья теория утверждает, что и у животных, и у человека есть участки нервной системы, отвечающие за проявление агрессии. При активизации (раздражении) этих структур агрессия возрастает, дезактивация их ведет к уменьшению враждебности. Это означает, что можно усиливать или подавлять агрессивность, воздействуя на нервную систему определенными веществами, например лекарственными [8].

Несмотря на значительные разногласия относительно определений агрессии, многие специалисты в области социальных наук склоняются к принятию определения, близкого ко второму. В это определение входит как категория намерения, так и актуальное причинение оскорбления или вреда другим. Таким образом, в настоящее время большинством принимается следующее определение: агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [6].

Злость вовсе не является необходимым условием нападения на других, агрессия разворачивается как в состоянии полнейшего хладнокровия, так и чрезвычайно эмоционального возбуждения. Также совершенно не обязательно чтобы агрессоры ненавидели или даже не симпатизировали тем, на кого направлены их действия. Многие причиняют страдания людям, к которым относятся скорее положительно, чем отрицательно [7].

Разнообразие подходов к определению понятия «агрессивное поведение» порождает многообразие факторов его обуславливающих. В их числе можно выделить: индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, психолого-педагогический фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания; социально-психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия с окружением [10].

Мы считаем наиболее важным личностный фактор, который, прежде всего, проявляется в активно-избирательном отношении к нормам и ценностям и личной способности к саморегулированию своего поведения, ориентации в ситуации выбора и самоопределения [2]. Овладение подростка способностью к саморегуляции является фактором профилактики агрессивного поведения, формирования опыта и навыков бесконфликтного общения. Это приводит к расширению субъективного опыта и пространства общения подростков, что связано с расширением субъективного пространства возможного действия как фактора выбора способа поведения в проблемной ситуации [4].

В подростковом возрасте человек претерпевает изменения как в биологическом, так и в психическом плане. Именно в это время часто проявляются нетерпимость, категоричность и максимализм. В этом возрасте среда, в которой был воспитан ребенок, влияет на его поведение, то есть агрессивное поведение ребенка может быть результатом плохого отношения родителей к ребенку. Важную роль имеет и такой социальный институт, как школа, в которой ребенок проводит большое количество времени, контактируя не только с учителями, но и со своими сверстниками, которые порой ведут себя неподобающим образом.

Агрессивное поведение выполняет ряд важных функций в процессе социализации личности. Оно освобождает от страха, помогает отстаивать свои интересы, защищает от внешней угрозы, способствует успешной адаптации подростка. В случае, когда насилие дает внимание, власть, признание, деньги, другие привилегии, у подростков может сформироваться поведение, основанное на культе силы, которое может составлять основу социального функционирования и взрослых

людей. Стремление окружающих подавить агрессию силой нередко приводит к эффекту, противоположному ожидаемому. Поэтому важно готовить будущих педагогов к применению адекватных методов профилактики агрессивного поведения подростков. Это будет способствовать повышению их компетентности и мастерства в педагогическом общении [9].

Особенно актуальна профилактика агрессивного поведения и формирование навыков бесконфликтного общения при организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования [3].

Агрессия у подростков с ОВЗ чаще наблюдается при умственной отсталости, задержке психического развития. При исследованиях агрессии и подготовке педагогов к ее профилактике необходимо учитывать гендерные особенности [5]. Данные исследований свидетельствуют о том, что для подростков характерны гендерно-специфические проявления агрессии [1]. Так, у девочек больше проявляется вербальная, косвенная агрессия, мальчики больше склонны к прямым физическим действиям. При этом нужно учитывать, что ответная агрессия провоцирует усиление агрессивных импульсов подростка. Последовательное использование спокойной, плавной речи позволяет ребенку переключиться и начать слушать. Тогда появляется шанс помочь подростку освоить более приемлемые методы проявления агрессивных импульсов.

Профилактическая работа должна содержать общие (подходящие всем детям) и специфические игровые упражнения на снятие напряжения, уменьшение тревожности, умение понимать чужие эмоции и адекватно выражать свои чувства. Например, можно научить ребенка концентрировать внимание в момент агрессивного импульса на своих руках и нарочно сжимать кулаки с определенным усилием. Гипернапряжение неизбежно сменяется релаксацией мышц. И если агрессия не уходит вовсе, то теперь она становится управляемой.

Однако самое главное – создать для ребенка такие условия жизни, где ему демонстрировались бы образцы миролюбивого отношения между людьми, отсутствовали бы негативные примеры агрессивного поведения. Воспитание на принципах сотрудничества – главное условие предотвращения агрессивности у подростков с ОВЗ.

Литература

1. Андреева О.В. Особенности проявления агрессии подростками с точки зрения гендерного подхода // Наукovedenie. – 2014. – № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/156PVN614.pdf> (доступ свободный).

2. Багова Р.Х. Изучение субъективного пространства возможного действия и личностного самоопределения учащихся / Проблемы современного образования: межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 119–127.

3. Багова Р.Х. Развитие психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сборник трудов III Международного Интернет-симпозиума. – Ставрополь: СКФУ, 2017. – С. 59–61.

4. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у учащихся общеобразовательных школ): диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М., 2000.

5. Багова Р.Х., Бауаев К.К. Гендерные особенности самопрезентации студентов вуза // Акмеология. – 2014. – № 5 1–2. – С. 32–34.

6. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2017. – 514 с.

7. Бэрон Р., Ричардсон А. Агрессия. – СПб., 2015. – 302 с.

8. Можинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. – СПб.: Нева, 1999. – 156 с.

9. Нагорнова А.Ю. и др. Профессиональное мастерство современного педагога. – Ульяновск, 2016.

ЭЛЕМЕНТЫ ИНКЛЮЗИИ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мамрешев К.А.,

магистрант,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Табишев Т.А.,

кандидат педагогических наук, доцент,

начальник отдела лицензирования и аккредитации

Управления образовательной политики,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

В статье представлено нормативно-правовое обеспечение инклюзии в системе высшего образования и отражены методологические

и технологические особенности включения инклюзии при проектировании образовательных программ для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: инклюзия, адаптированная образовательная программа, требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

ELEMENTS OF INCLUSION IN THE PROJECTING OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION

The article presents the regulatory and legal provision of inclusion in the system of higher education and reflects methodological and technological features of inclusion in the design of educational programs for persons with disorders of the musculoskeletal system.

Keywords: inclusion, adapted educational program, requirements of federal state educational standards of higher education.

Основной понятийный аппарат инклюзивного образования закреплён в главном документе российского образовательного законодательства – в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2010 г. (далее – Федеральный закон) [1], в котором установлено, что:

– «*инклюзивное образование* – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»;

– «*адаптированная образовательная программа* – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц»;

– «*обучающийся с ограниченными возможностями здоровья* – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтверждённые психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий».

Указанные нормы Федерального закона интегрированы во многие правоустанавливающие акты, проекты и документы в сфере образования, такие как:

– Международная Конвенция о правах инвалидов, ратифицированная Российской Федерацией в 2012 г.;

– Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;

– Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 08.04.2014 г. № АК-44/05вн);

– Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»;

– Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО);

– Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда»;

– Приказ Минобрнауки России от 09.11.2015 г. № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов» и др.

При проектировании адаптированной образовательной программы высшего образования разработчик должен руководствоваться требованиями соответствующего ФГОС ВО с учётом образовательного законодательства РФ. В первую очередь это относится к образовательным технологиям и материально-техническому обеспечению, которые планируются использовать при намерении обучать лиц с ограниченными возможностями здоровья и определёнными потребностями.

В п.1.5 ФГОС ВО программы магистратуры по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование [2] отражено, что «электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, применяемые при обучении инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – инвалиды и лица с ОВЗ), должны предусматривать возможность приёма-передачи информации в доступной для них формах». Для характеристики данного положения допустим, что образовательная организация высшего образования (далее – ОО ВО) планирует разработать и реализовать адаптированную образовательную программу высшего образования – программу магистратуры для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Термин «нарушение функций опорно-двигательного аппарата» (далее – НОДА) носит собирательный характер и включает в себя дви-

гательные расстройства. При всем разнообразии врождённых и приобретённых заболеваний и повреждений опорно-двигательного аппарата у большинства людей с НОДА наблюдается одинаковая клиническая картина – двигательный дефект. У лиц с НОДА очень часто отмечаются также речевые нарушения, которые имеют органическую природу и усугубляются дефицитом общения. Поэтому наряду с лечебной помощью и социальной адаптацией они нуждаются также в психолого-педагогической и логопедической коррекции, в особых условиях жизни, обучения и последующей трудовой деятельности.

Таким образом, образовательная организация высшего образования, планирующая обучение лиц с НОДА для организации качественного учебного процесса должна располагать, помимо кадровых, учебно-методических и информационно-коммуникационных ресурсов, ещё и соответствующим материально-техническим обеспечением. Разработчик адаптированной образовательной программы обязан учитывать каждый из указанных аспектов.

В части безбарьерной среды в ОО ВО должны быть предусмотрены следующие технические особенности оснащения обучения лиц с НОДА:

- удобные доступы к уличной территории организации (рис. 1);
- безбарьерный доступ к зданиям и сооружениям организации (рис. 2);
- мобильное беспрепятственное передвижение внутри зданий (рис. 3);
- специализированная учебная мебель для колясочников (рис. 4);
- адаптивные информационные средства: компьютерные классы и компьютерная оргтехника (при необходимости, специализированная клавиатура), интерактивное оборудование, акустический усилитель и колонки, мультимедийный проектор и т.д.



Рис. 1. Уличные перекатные и телескопические пандусы



Рис. 2. Входные пандусы и подъёмники



Рис. 3. Лифты и перекатные пандусы в здании (строении, сооружении)



*Рис. 4. Специализированная учебная мебель для лиц с НОДА
(в первом случае – это специальный стол с эргономичной выемкой)*

Указанные технические средства облегчают передвижение и обучение лица с НОДА. Их наличие и функциональность обязательно

должны быть прописаны в проектируемой образовательной программе для ознакомления целевой аудитории.

Кроме указанного материально-технического обеспечения, в образовательной программе необходимо учитывать особенности изучения конкретных учебных дисциплин (модулей), прохождения практик и государственной итоговой аттестации, учебно-методического обеспечения, а также представить описание социально-культурной адаптации лиц с НОДА.

В этом плане ФГОС ВО содержит ряд норм. В соответствии с требованием п.1.8 ФГОС ВО магистратуры [2] у инвалидов и лиц с ОВЗ имеется возможность обучения по индивидуальному плану, срок обучения по которому в заявительном порядке может быть увеличен до полугода. То есть ОО ВО должен разработать адаптированную образовательную программу с соответствующим календарным учебным графиком и иными учебно-методическими компонентами, максимально учитывающими такие запросы.

На основании требований п. 2.8 ФГОС ВО магистратуры образовательная организация обязуется обеспечить инвалидам и лицам с ОВЗ возможность обучения по программе, предусматривающей особенности их психофизического состояния, индивидуальные возможности и, при необходимости, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию. ОО ВО разрабатывает соответствующие административно-управленческие локально-нормативные акты, регламентирующие особенности проведения текущего контроля и промежуточной аттестации, порядок оценки уровня сформированности компетенций обучающихся, режим занятий и трудовой распорядок, организацию учебных занятий по дисциплине (модулю) «Физическая культура и спорт» и т.д.

При выборе мест прохождения практик (учебной и (или) производственной) для лиц с НОДА организации необходимо учитывать рекомендации медико-социальной экспертизы, отражённые в индивидуальной программе реабилитации инвалида относительно условий и видов труда. При необходимости для прохождения практик создаются специальные рабочие места в соответствии с характером нарушений, а также с учетом профессионального вида деятельности и характера труда, выполняемых студентом-инвалидом трудовых функций.

П. 4.3.5 ФГОС ВО магистратуры запрашивает от ОО ВО обеспеченность инвалидов и лиц с ОВЗ печатными и (или) электронными образовательными ресурсами, которые адаптированы к ограничениям их здоровья. Большинство образовательных организаций заключают договора на пользование электронно-библиотечными системами со специализированными ресурсными центрами, которые предоставляют доступ к учебным материалам в печатной форме увеличенным шриф-

том, в форме электронного документа, в форме аудиофайла; доступ к информационным и библиографическим ресурсам. Образовательная организация обеспечивает при этом учебный процесс необходимым комплектом программного обеспечения, адаптированного для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Таким образом, проектирование образовательной программы высшего образования для лиц с НОДА сопряжено с адаптацией многих атрибутов учебного процесса к обучению, воспитанию и психолого-педагогическому сопровождению лиц с соответствующими ограничениями в здоровье.

ИГРА В ШАХМАТЫ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Шахмурзова Ф.А.,
магистрант

Научный руководитель: Багова Р.Х.,
кандидат психологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Статья посвящена социализации лиц с инвалидностью и ОВЗ через игру в шахматы. Проблема социализации и влияние шахмат на психологические и умственные возможности человека.

Ключевые слова: социализация, шахматы, лица с ОВЗ, социальная адаптация.

PLAYING CHESS AS A MEANS OF SOCIALIZATION OF PERSONS WITH DISABILITY AND DISABILITIES

The Article is devoted to the socialization of persons with disability and disability through the game of chess. The problem of socialization and the influence of chess on the psychological and mental capabilities of a person.

Keywords: socialization, chess, people with disabilities, social adaptation.

Социализация личности представляет собой процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразу-

ет социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе или группе. Проблема социализации личности, несмотря на свою широкую представленность в научной литературе, остается актуальной и по сей день. Особенно часто такая проблема возникает среди лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Чаще всего под "людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)" в научной литературе принято понимать людей, которые имеют те или иные ограничения в повседневной жизнедеятельности, связанные с физическими, психическими или сенсорными дефектами.

Инвалидность представляет собой социальный феномен. Масштаб инвалидности зависит от множества факторов: состояния здоровья нации, развития системы здравоохранения, социально-экономического развития, окружающей страны, исторических и политических причин, в частности, участия в войнах и военных конфликтах. В нашей стране эти факторы имеют ярко выраженную негативную окраску. На 2019 год в Российской Федерации около 12 млн человек официально признаны инвалидами. Данные исследований показывают, что необходимы инновационные пути физического и интеллектуального развития школьников с ослабленным здоровьем и инвалидностью, развитие не формальной, а инновационной профориентационной работы с такими детьми для построения их образовательной карьеры, дальнейшей социализации и интеграции [1].

Данную проблему социализации лиц с ОВЗ можно решать, в том числе, через игру в шахматы. Что такое шахматы, зачем они нужны и что они могут дать лицам с ограниченными возможностями здоровья?

Шахматы – это не только игра, доставляющая много радости, удовольствия, но и эффективное средство умственного развития и адаптации. В процессе психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования важно формирование у детей с ОВЗ осознанного отношения к своим силам и способностям [3]. Следует отметить, что шахматы развивают интеллект не только здоровых людей. Еще в прошлом столетии шахматные методики были использованы для реабилитации детей с ОВЗ. Обучение шахматам оказывает большое влияние на развитие не только мыслительных способностей ребенка, но и его характера. Шахматы требуют дисциплинированности, постоянного самоконтроля, учат ответственности за каждый сделанный во время соревнования ход, который невозможно отменить. Поэтому, овладение этой игрой будет способствовать расширению про-

странства возможностей личности [2]. Расширение субъективного опыта успешности будет способствовать расширению субъективного пространства возможностей, которое является фактором развития личностного самоопределения [4]. Расширение круга общения, возможностей полноценного самовыражения, самореализации позволяет этим людям преодолеть замкнутость, будет способствовать общему развитию личности, становлению личностного и профессионального самоопределения [5].

Игра позволяет одновременно задействовать логическое и абстрактное мышление. Игроку приходится продумывать шаги наперед, строить предположительные варианты развития событий. Во время партии у человека одновременно задействуется оперативная и долговременная память. Мало какая деятельность способна вызывать данные состояния. Предельная нагрузка сказывается на умственных способностях самым благоприятным образом. Шахматная игра дарит ребенку радость творчества и обогащает его духовный мир. Обучение игре позволяет наиболее полно использовать развивающий и творческий потенциал, заложенный в древней игре. В процессе мозг визуализирует ход пешек или других фигур. Движение шахматными фигурами вперед, назад, вправо, влево или по диагонали подсознательно помогает в переработке моторных движений.

Таким образом, игра в шахматы укрепляет у обучающихся с ОВЗ чувство собственной интеллектуальной полноценности и способствует восстановлению контактов с окружающими, помогает и в социализации. Игра в шахматы развивает коммуникативные навыки, развивает доверие к другому, удовлетворяет потребность в признании, активизирует мыслительную деятельность, вырабатывает настойчивость, выдержку, волю, спокойствие, уверенность в своих силах, стойкий характер.

Литература

1. Алифиров А.И., Михайлова И.В. Базовые компоненты системы подготовки шахматистов: учебно-методическое пособие. – М.: Столица, 2016. – 116 с.
2. Багова Р.Х. Изучение субъективного пространства возможного действия и личностного самоопределения учащихся / Проблемы современного образования: межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 119–127.

3. Багова Р.Х. Развитие психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сборник трудов III Международного Интернет-симпозиума. – Ставрополь: СКФУ, 2017. – С. 59–61.

4. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у учащихся общеобразовательных школ): дисс. ... на соискание ученой степени канд. психол. наук. – М., 2000.

5. Багова Р.Х. Психологическая готовность старшеклассников к личностному самоопределению // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – 2015. – С. 94–99.

6. Неверкович С.Д. Шахматы как предмет гуманитарного цикла в общеобразовательной школе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2001. – № 2. – С. 11–15.

СЕКЦИЯ 2 ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И ТРУДОУСТРОЙСТВО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Руководитель Л.К. Байсиева – кандидат географических наук, доцент института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова по воспитательной работе и профориентации

ОСОБЕННОСТИ ТРУДОУСТРОЙСТВА ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ: ПРАКТИКА И РЕАЛИЗАЦИЯ (НА ПРИМЕРЕ КБГУ)

Афаунова Л.М.,

аспирант,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия.

Дударова М.М.,

аспирант,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Емузова Н.Г.**

доктор педагогических наук,

профессор ИПП и ФСО

В статье рассматривается актуальная проблема привлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на рынок труда. Раскрываются возможные сложности устройства на работу этой категории граждан. Предложены меры по улучшению механизмов содействия трудовой занятости инвалидов, в том числе инвалидов-выпускников вузов.

Ключевые слова: образование, трудоустройство, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, качество образования, индивидуальный подход.

FEATURES OF EMPLOYMENT OF PERSONS WITH DISABILITIES: PRACTICE AND REALIZATION (ON THE EXAMPLE OF KABARDINO-BALKARIAN STATE UNIVERSITY)

This article deals with the actual problem of involving persons with disabilities in the labor market. Possible difficulties of employment of this category of citizens are revealed. Measures are proposed to improve the mechanisms for promoting employment of disabled people, including disabled University graduates.

Keywords: education, disability, limited health opportunities, employment, modernization of education, quality of education.

Проблема трудовой занятости лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в жестких условиях современной рыночной конкуренции является достаточно важным моментом. Они сталкиваются с существенными трудностями, связанными в подборе места работы в связи с наличием правовых, экономических, социальных и психологических проблем. К правовым проблемам относится несовершенство законодательства, касающегося лиц с ограниченными возможностями здоровья; отсутствие единой системы государственной поддержки инвалидов; низкая степень воздействия инструментов государственной поддержки инвалидов, в том числе по трудоустройству. Экономические трудности, возникающие у лиц, имеющие инвалидность – это непригодность транспортной инфраструктуры для передвижения инвалидов; недостаток образовательных учреждений, реализующих программы обучения для инвалидов; увеличение числа безработных из-за ухудшения социально-экономической ситуации в России. Однако большее значение приобретают социокультурные барьеры – стереотипы работодателей в отношении инвалидов, а также негативные ожидания и снижение мотивации самих людей с ограниченными возможностями здоровья.

Это обусловлено активным стремлением государства строить социально ориентированную экономику и необходимостью соблюдать нормы трудового законодательства по трудоустройству граждан, имеющих ограничения по здоровью. Однако реальная практика трудоустройства свидетельствует о наличии серьезных проблем в вопросе трудового сотрудничества лиц с ОВЗ и инвалидностью и работодателя. Трудовая деятельность является для них очень значимой, как для удовлетворения физических потребностей, так и для повышения собственной самооценки и самоактуализации [3, с. 62].

Для улучшения качества работы с инвалидами и лицами с ОВЗ в Кабардино-Балкарском государственном университете им. Х.М. Бербекова создан отдел инклюзивного образования, являющийся структурой центра

новых образовательных технологий. В данном отделе осуществляется практика психологической и организационной поддержки инвалидов и лиц с ОВЗ, начиная с момента подачи заявления в приемную комиссию, специалистом, курирующим вопросы особых категорий абитуриентов. В дальнейшем кураторы групп, в которых обучаются студенты-инвалиды и лица с ОВЗ, продолжают данную работу с указанными категориями студентов с применением методики индивидуального подхода.

Также при КБГУ создано управление практико-ориентированного обучения и трудоустройства, задача которых заключается в следующем:

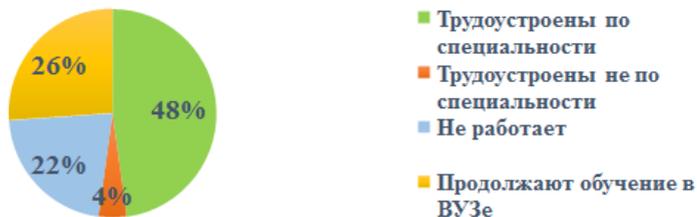
- 1) содействие занятости и трудоустройству выпускников;
- 2) организация частичной занятости студентов;
- 3) организация деятельности по первичной адаптации студентов, выпускников на рынке труда.

Работа со студентами с ОВЗ в Кабардино-Балкарском государственном университете им. Х.М. Бербекова осуществляется на основе полноценного учета особенностей их образовательных потребностей и возможностей. Все действия направлены на изучение особенностей личности инвалида и предполагает реабилитацию человека с ограниченными возможностями здоровья как социально полноценной личности.

В связи с этим, с целью получения оперативных, достоверных и полных показателей трудоустройства выпускников, а также анализа этих показателей и формирования индикаторов, позволяющих оценить эффективность процесса трудоустройства, в течение нескольких лет ведется мониторинг трудоустройства выпускников КБГУ.

Диаграмма 1

**Трудоустройство выпускников с ОВЗ и
инвалидностью
2019 год
Кабардино-Балкарский государственный
университет**



В ходе данного мониторинга было установлено, что за 2019 год из 44 выпускников КБГУ с ОВЗ и инвалидностью трудоустроено более 10 человек.

К гарантиям трудоустройства людей с ОВЗ, устанавливающие обязанности работодателя создавать инвалидам и другим социальным группам населения необходимые условия труда в соответствии с индивидуальной программой реабилитации, следует отнести следующие нормы:

- установление для инвалидов I и II групп сокращенной продолжительности рабочего времени (не более 35 ч. в неделю) с сохранением полной оплаты труда;

- привлечение инвалидов к сверхурочным работам, работам в выходные дни, в ночное время только с их согласия и при условии, если такие работы не запрещены им по состоянию здоровья;

- предоставление ежегодного отпуска продолжительностью не менее 30 календарных дней из расчета шестидневной рабочей недели.

Несмотря на то, что действующее законодательство РФ, как мною было отмечено ранее, закрепляет равенство всех граждан в реализации их трудовых прав, в действительности данный принцип не находит полного отражения. Ввиду множества реальных социальных барьеров лица с инвалидностью не имеют возможности полноценно реализовать свой потенциал на рынке труда.

Таким образом, в процессе трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью много проблемных моментов, связанных с недостаточной осведомленностью работодателей о потенциальных трудовых и профессиональных возможностях этой категории граждан. Следовательно, нужно значительно усилить государственные и общественные структуры по повышению компетенций руководителей в этом вопросе [2, с. 72].

Работа по повышению доли трудоустроенных среди выпускников высших учебных заведений – одно из важных направлений повышения качества образования. В этом направлении необходимо объединить усилия руководства страны, образовательных учреждений и общественности. Это наша задача – помочь развитию современного российского образования изнутри. Ведь его непосредственные участники – это мы [1, с. 23].

Литература

1. Афаунова Л.М. Трудоустройство выпускников как эффективный показатель деятельности вуза (на примере КБР) // Перспектива-2020: материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных КБГУ. – 2020. – № 5. – С. 23.

2. Доморников А.Н. Проблемы и перспективы трудоустройства инвалидов в современных реалиях // Символ науки. – 2016. – № 11–4. – С. 70–74.

3. Мирзабалаева Ф.И. Проблемы трудоустройства инвалидов на региональном рынке труда // Вестник Дагестанского государственного университета. – 2012. – № 5. – С. 62–66.

СОЦИАЛЬНЫЕ И ЮРИДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОКАЗАНИЯ ПСИХИАТРИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ НЕДЕЕСПОСОБНЫМ ГРАЖДАНАМ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Бессчетнова О.В.,

Российский государственный социальный
университет, Москва, Россия

В статье рассматриваются социальные и юридические аспекты оказания психиатрической помощи недееспособным гражданам РФ; анализируются преимущества и ограничения законопроекта о «распределенной опеке».

Ключевые слова: лицо с психическими расстройствами, недееспособный, ограниченно дееспособный, психиатрическая помощь, опека, опекун.

SOCIAL AND LEGAL ASPECTS OF PROVIDING PSYCHIATRIC ASSISTANCE TO DISABLED CITIZENS IN THE RUSSIAN FEDERATION

The article discusses the social and legal aspects of providing psychiatric care to disabled citizens in the Russian Federation. It analyzes the advantages and limitations of the "distributed guardianship" bill.

Keywords: person with mental disorders, incapacitated, disabled, psychiatric care, guardianship, guardian.

Оказание психиатрической помощи, как в нашей стране, так и за рубежом, имеет яркую историю: от тюремного заключения, сожжения на кострах за «сношения с дьяволом», до установления статуса «больного», гуманного отношения и защиты прав человека.

Начало развития отечественной системы психиатрической помощи приходится на конец XVIII века (Н.Н. Баженов, Ю.В. Каннабих), когда начали открывать первые психиатрические отделения в больницах и строить специальные дома для душевнобольных. На следующем этапе, во время земских реформ второй половины XIX – начала XX вв. (П.П. Кашенко, С.С. Корсаков, В.П. Сербский, В.И. Яковенко), произошли радикальные изменения в самом подходе к строительству: вместо казарменной застройки – загородные психиатрические колонии; дифференциация помещений в зависимости от нозологии больных; приобщение их к труду, применение принципа «нестеснения» как основы больничного режима.

В СССР психиатрическая помощь оказывалась в целой сети государственных психиатрических и психоневрологических лечебно-профилактических учреждений [1]. В частности, согласно Указу Президента Верховного Совета СССР «Об утверждении Положения об условиях и порядке оказания психиатрической помощи» от 5.01.1998 г. помещение в психиатрическую больницу (отделение) заведомо психически здорового лица влекло за собой уголовную ответственность; психиатрическое освидетельствование, динамическое диспансерное наблюдение, лечение в психиатрической больнице без их согласия допускалось только в крайнем случае. В качестве социальной реабилитации надлежало обеспечивать трудоустройство психически больных лиц, способных к труду, на предприятия и в организации по месту жительства; по возможности организовывать специальные условия труда; назначать опекунов (законных представителей); способствовать улучшению жилищных условий; принимать другие меры для оказания им социальной помощи [2].

В настоящее время защита прав лиц с психическими расстройствами регулируется нормами международного и национального права, среди которых Декларация прав человека в области психического здоровья; Европейская декларация по охране психического здоровья; Гражданский кодекс РФ, Гражданско-процессуальный кодекс РФ, Трудовой кодекс РФ, федеральный закон «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании», Постановление Правительства РФ от 25.05.94 «О мерах по обеспечению психической помощи и социальной защите лиц, страдающих психическими расстройствами» и другие.

В России психиатрическая помощь включает психиатрическое обследование, психиатрическое освидетельствование, профилактику, диагностику, лечение психических расстройств, а также медицинскую реабилитацию лиц, страдающих психическими заболеваниями [3]. К

основным учреждениям, оказывающим психиатрическую помощь населению, относятся психоневрологические интернаты (ПНИ), психоневрологические диспансеры, психиатрические больницы и др.

Согласно Федеральному закону «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» от 21.07.1998 N 117-ФЗ, лица, страдающие психическими расстройствами, имеют право на уважительное и гуманное отношение; получение в доступной форме информации о своих правах; психиатрической помощи в условиях, соответствующих санитарно-гигиеническим требованиям, по возможности по месту жительства; помещение на стационар только в течение срока, необходимого для обследования и лечения; недопущение ограничения прав и свобод указанных лиц только на основании психиатрического диагноза, фактов нахождения под диспансерным наблюдением в психиатрическом стационаре либо в психоневрологическом учреждении для социального обеспечения или специального обучения [3].

Психическое расстройство является одним из оснований признания гражданина недееспособным, т.к. считается, что он/она не может в полной мере осознавать значения и последствия своих действий, контролировать их, что может нанести вред, как самому человеку, так и представлять социальную опасность для окружающих. По признаку волееспособности физические лица подразделяются на недееспособных, частично дееспособных, относительно дееспособных, ограниченно дееспособных и дееспособных. Человек может быть признан недееспособным или ограниченно дееспособным только по решению суда, в этом случае ему назначается опекун/попечитель (законный представитель), действующий от его имени [4].

В настоящее время более 160 тыс. недееспособных и не полностью дееспособных граждан, находятся в психоневрологических интернатах (ПНИ), многие из которых могли бы жить в семье под опекой родственников, в том числе несовершеннолетние. По действующему законодательству РФ, психоневрологический интернат (ПНИ) является одновременно заказчиком, поставщиком и единственным гарантом качества исполнения услуг, что препятствует контролю за соблюдением прав пациентов. Примером могут служить случаи принудительной стерилизации девушек и женщин в Уктусском пансионате для инвалидов и престарелых в г. Екатеринбург.

Для реформирования существующей системы оказания психиатрической помощи населению в 2015 году в Государственную Думу РФ был внесен на рассмотрение законопроект «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях повышения гарантий реализации прав и свобод недееспособных и не

полностью дееспособных граждан», который в 2016 г. был рассмотрен в первом чтении [5].

Законопроект направлен на возможность введения так называемой «распределенной опеки», т.е. назначения недееспособным и не полностью дееспособным гражданам нескольких опекунов, которыми могут быть как физические лица (родители/родственники/не родственники), так и организации (государственные, НКО, волонтерские), распределение полномочий между ними с целью контроля за соблюдением прав подопечных.

Назначаемые опекуны исполняют свои обязанности самостоятельно, согласуя свои намерения и действия друг с другом, а в случае причинения вреда или ущерба подопечному вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения своих функций, несут солидарную ответственность.

К преимуществам разделения полномочий между опекунами следует отнести: 1) снижение количества детей-инвалидов и взрослых инвалидов, направляемых в ПНИ в случае невозможности их родителей или родственников осуществлять уход и заботу о них по причине старости, ухудшения состояния здоровья, смерти и т.д.; 2) увеличение числа недееспособных и не полностью дееспособных граждан, проживающих в семье под присмотром опекунов; 3) сохранение родителями права опеки над недееспособным или не полностью дееспособным ребенком, разделение ее с опекуном или опекунами, что дает возможность влиять на его судьбу, принимать решения; 4) возможность осуществления контроля и внесение корректив по вопросам содержания, лечения, обучения, назначения опекуна и другим предпочтениям, касающимся жизни недееспособного или не полностью дееспособного ребенка с учетом его нозологии; 5) распределение ответственности каждого опекуна за определенный сектор прав и обязанностей подопечного (право на имущество, образование, медицинское обслуживание, социальную помощь и т.д.); 6) распределение обязанностей опекунов между физическим лицом и организацией (в том числе социально ориентированные НКО); 7) обеспечение достойной жизни недееспособным и не полностью дееспособным гражданам вне семьи, в том числе в рамках сопровождаемого проживания; 8) защита от злоупотреблений, мошенничества (по принципу разделения властей).

К рискам следует отнести: утрату возможности стать опекуном для организации, в которой человек не состоит; статус законопроекта (закон не принят); непрозрачный механизм распределения полномочий и контроля между министерствами и ведомствами; неотработанный механизм распределения выплат опекунам.

В отечественной практике давно назрела необходимость в перестройке работы профильных государственных учреждений, включение НКО, институтов гражданского общества в решении вопросов социального сопровождения, трудоустройства, патронажа лиц с отклонениями в психическом здоровье, в развитии социальных технологий помощи и поддержки членам их семей. Особого внимания заслуживают родители/родственники психически больного человека, которые остро переживают вину, часто сталкиваются со стигматизацией и непониманием окружающих, бесправным положением, неадекватностью системы психиатрического обслуживания к потребностям пациентов, страхом за судьбу родного человека в дальнейшем.

Вместе с тем, использование одной лишь медицинской модели, предполагающей лечение, недостаточно, необходима биопсихосоциальная модель, включающая более широкий спектр помощи психиатрическим пациентам: жилищных, правовых, хозяйственно-бытовых, адаптационных, психологических и пр.; помощь в оплате ЖКХ, оформлении документов; получение льгот и пособий; проведении работы с ближайшим социальным окружением; привлечение коммерческих, некоммерческих, благотворительных, религиозных организаций и фондов, оказывающих социальную помощь населению.

Помещение пациента в психиатрическую больницу на длительный срок приводит к его изоляции, ограничению социального функционирования, развитию негативных последствий пребывания в стационаре – депрессии, одиночеству, утрате социальных связей, суициду. У психически больных возникают проблемы в сфере производства, семейных отношений, проведения досуга, коммуникации. Для минимизации последствий психического заболевания и повышения эффективности лечения, специалист социальной работы выполняет ряд важных функций: решение вопросов социальной защиты и поддержки лиц, страдающих психическими расстройствами, восстановление их социальных связей, повышение уровня их социальной адаптации; составление социальной характеристики и разработка индивидуального плана его социальной реабилитации; помощь в восстановлении и укреплении семейных отношений; трудоустройство, восстановление трудовых навыков; восстановление межличностных связей; помощь в решении бытовых вопросов; реадaptации пациента к жизни в обычных социальных условиях.

Таким образом, решение вопросов социальной и юридической помощи недееспособным и не полностью дееспособным гражданам, имеет важное значение для соблюдения их прав, снижает риск стигматизации, расширяет возможности для их реабилитации и социальной адаптации в социуме.

Литература

1. О мерах по дальнейшему совершенствованию психиатрической помощи: Приказ Минздрава СССР от 21.03.1988 № 225. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dokipedia.ru/document/5176228> (дата обращения 23.11.2020).
2. Об утверждении Положения об условиях и порядке оказания психиатрической помощи: Указ Президиума Верховного Совета СССР от 5.01.1998 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_14517.htm (дата обращения 24.11.2020).
3. О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании: федеральный закон от 21.07.1998 N 117-ФЗ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4205/ (дата обращения 25.11.2020).
4. Гражданский кодекс Российской Федерации: федеральный закон от 30.11.194 № 51-ФЗ (ред. от 31.07.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/ (дата обращения 25.11.2020).
5. Проект Федерального Закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях повышения гарантий реализации прав и свобод недееспособных и не полностью дееспособных граждан» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PRJ&n=47622#044106797300847567> (дата обращения 25.11.2020).

ВЕРТИКАЛЬ ИНКЛЮЗИИ В АСПЕКТЕ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ПРОФОБРАЗОВАНИИ: ОТ ПРОБЛЕМЫ К РЕШЕНИЮ

Журавлева Е.Ю.,

Государственное бюджетное образовательное учреждение
«Институт развития образования» Краснодарского края

Грабчук К.М.,

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

В статье актуализируются проблемы профориентации и профобразования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Предлагается модель «сквозной инклюзии» от дошкольного до профессионального уровня образования.

Ключевые слова: инклюзия, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, инвалид, профориентация, профессия, жизнеустройство.

VERTICAL INCLUSION IN THE ASPECT OF CAREER GUIDANCE AND VOCATIONAL EDUCATION: FROM PROBLEM TO SOLUTION

The article actualizes the problems of career guidance and vocational education of students with disabilities. The model of "end-to-end inclusion" from preschool to professional level of education is proposed.

Keywords: inclusion, student with disabilities, disabled person, career guidance, profession, life arrangement.

Несмотря на активное лоббирование государством инклюзивного образования, доступности всех социальных сфер для людей с ограничениями здоровья и инвалидностью проблемам их профессиональной ориентации и профессионально-трудового обучения уделяется недостаточное внимание. Между тем, комплексное сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях образовательной инклюзии предполагает необходимость своевременного обращения к теме выбора профессии и подбора адекватного возможностям варианта жизнеустройства.

Не может остаться незамеченным явное расхождение данных по численности детей-инвалидов на федеральном и региональном уровнях. Так по данным Федерального реестра инвалидов (<https://sfri.ru/analitika/>) по состоянию на 01.10.2020 года в Краснодарском крае проживают 27733 ребенка-инвалида (рис. 1), а по информации, размещенной на сайте министерства образования и науки¹ Краснодарского края на 20.10.2019 года воспитываются и обучаются около 27799 детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе 12 657 детей-инвалидов и инвалидов.

¹ <https://minobr.krasnodar.ru/obrazovanie/spetsialnoe-obrazovanie/organiz-obuch-i-vozp-it-detey-s-ogran-vozmohz/informatsionnaya-spravka-ob-obrazovanii-detey-s-ogranichennymi-vozmohznostryami-zdorovy-a-i-detey-inva/>.

На 01.10.2020 | чел ⓘ

Краснодарский край

Год: 2020

ПО ПОЛУ



Девочки

10 870

чел.

39%

в общей численности детей-инвалидов



Мальчики

16 869

чел.

61%

в общей численности детей-инвалидов

По полу

ПО ВОЗРАСТНЫМ ГРУППАМ

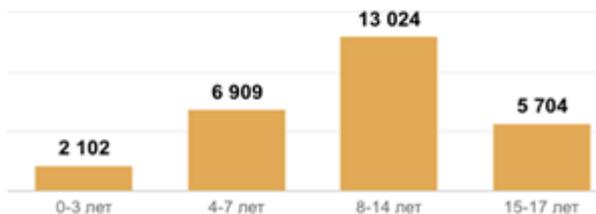


Рис. 1. Численность детей-инвалидов в Краснодарском крае с сайта ФРИ

Если принять к сведению данные федерального реестра, то можно предположить, что выпускников в текущем году порядка нескольких тысяч (детей возраста 15–17 лет 5704 чел.), а с другой стороны, учесть, что квотируемых мест в учреждениях среднего профессионального образования для выпускников школ с умственной отсталостью выделяется ежегодно до 500, то возникает правомерный вопрос: куда идут за профессией остальные выпускники? Такое расхождение возникает из-за внутри ведомственной разобщенности между уровнями общего и профессионального образования.

С одной стороны, мониторинг организации образовательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях среднего профессионального образования Краснодарского края на начало текущего учебного года показал, что созданы условия для получения среднего профессионального образования по 43 программам подготовки рабочих профессий и 71 программе обучения по должностям служащего (63,4 % от общего числа реализуемых программ),

а с другой, лишь 19 профессиональных образовательных организаций края осуществляют обучение детей с различными формами умственной отсталости. К сожалению, бюджетное финансирование на реализацию программ обучения умственно отсталых обучающихся традиционно распределяется решением сверху, а не «идет за клиентом», ориентируясь на выбор родителей (законных представителей) обучающегося профессиональной образовательной организации. Поэтому большая часть выпускников коррекционных школ в силу своих психофизических особенностей и в силу неготовности учреждений СПО оказываются не охваченными такой системой распределения бюджетных средств и не имеют возможности продлить обучение по выбранному в школе профилю образования.

Анализ реализуемых коррекционными школами Краснодарского края программ профессионально-трудового обучения показал, что в целом по краю осуществляется обучение по 12 профессионально-трудовым профилям: младший обслуживающий персонал, клининговое дело, гончарное дело, плотницкое дело, сельскохозяйственный труд, слесарное дело, столярное дело, цветоводство и декоративное садоводство, швейное дело, штукатурно-малярное дело, основы кулинарии, строительное дело, но в учреждениях СПО выпускникам школ с разной степенью умственной отсталости предлагаются лишь 11 видов квалификаций (каменщик, маляр, облицовщик-плиточник, обувщик по ремонту обуви, оператор стиральных машин, повар, рабочий зеленого строительства, садовник, швея, штукатур).

К сожалению мониторинг трудоустройства выпускников учреждений системы среднего профессионального образования, проводимый ГБУ НМЦ ПО Краснодарского края, не предполагает глубокий анализ ситуации поставленных авторами настоящей статьи проблем преемственности общего и профессионального образования, адресности реализуемых программ профессионального образования, а также их результативности. По информации из открытых источников не представляется возможным найти ответы на многие актуальные вопросы: на сколько региональная система профессионального образования отвечает образовательным потребностям выпускников школ? Есть ли преемственность между профилем профессионально-трудового обучения в коррекционной школе и предлагаемой квалификацией в СПО? Какие программы квотируются и от чего это решение зависит? Готовы ли выпускники коррекционных школ поступать только в те СПО, в которых выделены квоты? Как и где обучать детей, неспособных к самостоятельному проживанию? Без решения этих и многих других вопросов говорить о региональной системе профориентации и профес-

сионального обучения выпускников общеобразовательных школ с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью сегодня не приходится.

Понимая всю сложность поднятой тематики, поясним вклад регионального института развития образованием. Силами сотрудников кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии за последние два года реализованы следующие мероприятия. Разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации для учителей начальных классов и учителей трудового обучения общеобразовательных организаций края по теме «Особенности преподавания учебных предметов «Ручной труд» и «Профильный труд», которую освоили 134 педагога. Проведены два научно-методических семинара по проблемам профессиональной ориентации и организации профессионально-трудоового обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». В помощь педагогам муниципальных общеобразовательных организаций разработаны и подготовлены к публикации методические рекомендации по организации и проведению итоговой аттестации по направлениям трудового обучения по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с умственной отсталостью, включающие двенадцать профилей. Нарастает интерес общеобразовательных организаций к тематике, связанной с моделями профориентационной работы со школьниками разных возрастов и обновлением содержания трудового обучения. Анализ тем краевых инновационных площадок за последние три года показал, что одиннадцать образовательных организаций края из 10 муниципалитетов (Армавир, Краснодар, Сочи, Апшеронский, Кавказский, Каневской, Крыловской, Ленинградский, Славянский, Тимашевский районов) стали победителями краевого конкурса инновационных площадок по обозначенной в настоящей статье тематике:

- Формирование предпосылок инженерного мышления у дошкольников с ОВЗ посредством включения в деятельность технопарка (МБДОУ детский сад 34 станицы Ленинградской);
- Развитие субъектности детей посредством директории мобильных интерактивных мастерских в детском саду (МБДОУ МО г. Краснодар Детский сад комбинированного вида № 85);
- Сетевое взаимодействие на основе кластерного подхода в подготовке квалифицированных специалистов сельского хозяйства МБОУ СОШ № 5 МО Каневской район);
- Модель управления ценностно-профессиональным самоопределением обучающихся (МБОУ Гимназия № 6 г. Сочи);

- Форсайт компетенций (Разработка и апробация инновационной модели формирования опережающих надпрофессиональных компетенций (МБОУ СОШ № 1 МО Тимашевский район);
- Модель предпрофильной ориентации обучающихся с умственной отсталостью через внеурочную деятельность «Шаги в будущее» (ГБОУ школа № 59 г. Краснодара);
- Модернизация трудовых профилей – успешная социализация учащихся с нарушениями интеллекта (ГКОУ школа-интернат станицы Крыловской);
- Создание и реализация модели трудового обучения обучающихся с умственной отсталостью (ГБОУ школа-интернат № 7 станицы Казанской);
- Современные технологии эффективной практики наставничества (ГБПОУ Армавирский индустриально-строительный техникум);
- Модель профориентации, предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников на основе сетевого взаимодействия школа–техникум–вуз (ГБПОУ Апшеронский лесхоз-техникум);
- Досуговая профориентационная площадка для школьников «Город Мастеров» (ГБПОУ Славянский электротехнологический техникум);
- Создание центров самоопределения учащихся в условиях организации работы образовательных технопарков (Управление администрацией муниципального образования г. Новороссийск).

Из приведенного перечня краевых инновационных площадок видно, что проблемы профориентации обучающихся, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, осознаются педагогическим сообществом на всех уровнях образования: от общего образования (детский сад и школа) до системы среднего профессионального образования. В условиях онтогенеза первичные представления о мире профессий закладываются в дошкольном возрасте. Жизненная перспектива начинает выстраиваться у младшего школьника через формирование общетрудовых умений по использованию простых инструментов труда (ножницы, линейка, клей, отвертка, игла и др.), положительное отношение к труду и первые навыки организации образовательной и внеурочной деятельности. На этапе школьного обучения осознание будущего постепенно конкретизируется и у обучающегося, и у его родителей. Динамика процесса формирования представлений о мире профессий в сознании взрослеющего человека включает «примиривание» разных моделей жизнеустройства, пересмотр и смену варианта профессионального определения, наблюдение и анализ изменений на рынке труда, опору на мнение референтной группы, формирование своей позиции при выборе будущей профессии и ее корректировку.

Сегодня образовательные организации активно включаются в процесс обновления содержания предметной области «Технология» на базе Кванториумов, Точек роста, в рамках конкурсного движения Ворлд Скиллс и ряда других инициатив. Для обучающихся открываются новые возможности не только для формирования и развития необходимых трудовых компетенций, но и на формирование внутренней готовности к самостоятельной трудовой деятельности, осознанное отношение к своему будущему жизненному пути. Ресурсов для построения региональной модели профориентации, профессионального образования и трудоустройства обучающихся, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на региональном уровне достаточно, остается преодолеть внутриведомственную разобщенность и несогласованность.

Каким критериям должна отвечать модель «сквозной инклюзии»? В первую очередь она должна допускать высокую степень вариативности при выборе образовательного маршрута. Учет индивидуально-типологических особенностей обучающихся, их особые образовательные потребности, потребности в сопровождении, в создании специальной среды (рабочего места) позволят выстроить такой маршрут. Можно рассмотреть несколько вариантов такой модели. Один из них ориентирован на организацию профориентации и профессиональный выбор обучающимся, которые не нуждаются в индивидуализации и дифференциации, т.е. в специальных условиях организации образования (в формулировке 273-ФЗ). В этом случае включение в профориентационную деятельность осуществляется вместе с другими учениками на общих основаниях. Второй вариант модели профориентационной инклюзии предполагает поддержку и сопровождение с учетом индивидуально-типологических особенностей и возможностей ребенка. Это в первую очередь психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах взаимодействия всех ее участников. Третий вариант следует ориентировать на индивидуальный подход в решении задач профессионального выбора, получения профессии и трудоустройства. Кроме указанных моделей необходимо учитывать и потребности той части обучающихся с инвалидностью, которые нуждаются не столько в трудоустройстве, сколько в организации социально-значимой деятельности (социальные мастерские). Каждый вариант предложенной нами модели требует компетентного включения на условиях сотрудничества и родителей, и педагогов образовательной организации, и социальных партнеров в лице дополнительного образования, учреждений культуры, спорта, социально ориентированных НКО, потенциальных работодателей, а также широкую общественность. Только при таком подходе станет реально достижимым успех каждого.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Кибешева М.А.,

магистрант,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Багова Р.Х.,**
кандидат психологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Рассматривается опыт организации профессиональной ориентации и развития профессионального самоопределения обучающихся в системе инклюзивного образования в странах Европы и России.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, профессиональное самоопределение

ON THE PROBLEM OF DEVELOPING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN CONDITIONS OF INCLUSION

The experience of organizing vocational guidance and the development of professional self-determination of students in the system of inclusive education in Europe and Russia is considered.

Keywords: inclusion, inclusive education, professional self-determination.

В зарубежной психологии и педагогике понятие профессионального самоопределения рассматривается, в основном, в связи с точкой зрения Карла Ясперса, который связывает само-реализацию с «делом» жизни человека. В. Франкл дает определение включения в мир профессии как двуполярного процесса самоопределения и возможности выбора, что предполагает не только «самореализацию», но и расширение индивидуальных творческих возможностей: «...полноценность человеческой жизни определяется через его трансцендентность, т.е. способность «выходить за рамки самого себя», а главное – в умении человека находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни» [6].

В отечественной психологии самоопределение тоже связано с определением себя как нахождением себя, своей позиции, своего места в жизни и понимается как результат личного выбора. Р.Х. Багова считает, что одним из факторов развития личного и профессионального самоопределения является ориентация личности в субъективном пространстве возможного действия [4]. В этом случае расширение субъективного пространства возможного действия и рефлексия собственных возможностей может рассматриваться как механизм развития личного самоопределения обучаемых [3]. Такое понимание профориентационной работы особенно важно в инклюзивном образовании и предполагает не только поступательное развитие системы образования, но и усложнение роли педагога и педагога-психолога [8].

Специалисты, работающие в этой сфере за рубежом, нередко называют себя «инструкторами по труду», помогающими посредством труда ускорить восстановление утраченных жизненных функций человека и его выздоровление. Развитию международных признанных норм обучения трудотерапевтов в различных странах способствует Всемирная организация трудотерапевтов. В настоящее время за рубежом развивается направление работы с уязвимыми группами населения, получившее за рубежом название «оккупационной терапии», т.е. терапии с помощью повседневных занятий. Данный вид профессиональной работы является компонентом эффективной помощи людям, испытывающим трудности функционирования в повседневных ситуациях [9].

В странах Европы существует успешный опыт образования и профессиональной ориентации лиц с ОВЗ. Считается, что именно профессиональное образование способствует лучшей интеграции в профессиональную жизнь и помогает достижению успешной социальной адаптации индивида на рабочем месте. Например, в Швеции в 1993 г. был создан Центр по профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ «Стенста-Центр» [5]. На его базе проходят мероприятия по профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ, включающие профориентацию, профконсультирование через профобучение, социальную и медицинскую реабилитацию и содействие трудоустройству. В Финляндии во всех службах занятости есть специалисты, которые занимаются проф-ориентацией и трудоустройством лиц с ограниченными возможностями. По окончании стажировки люди получают пособие для самостоятельного трудоустройства; в стране действует около 100 различных Центров профреабилитации для лиц, имеющих особые образовательные потребности, возрастные рамки для посещения этих центров варьируются от 16 до 50 лет. В Германии разработан единый социальный стандарт, который регулирует занятость лиц с ОВЗ, он определяет содержание пяти направлений в сфере содействия занятости: возможность доступа к рабочим местам, защита от незаконных увольнений, развитие служб профориен-

тации, проф-консультации и содействие трудоустройству, техническое оснащение рабочих мест. В США, в рамках реализации Закона об инклюзивном образовании, во всех штатах оборудованы съезды и пандусы, обеспечивая доступность перемещения обучающихся в мегаполисе. Социальные службы Великобритании оказывают помощь обучающимся на дому, в центрах, интернатах и школах. В Англии существуют частные реабилитационные фирмы, которые предоставляют специальное необходимое оборудование для инвалидов по запросу родителей. Поддерживается достаточно гибкий порядок в системе образования детей с ОВЗ, который позволяет включаться детям-инвалидам в систему образования.

В России эта практика тоже в последние годы активно внедряется в систему образования. Организация эффективного психолого-педагогического сопровождения важна для профилактики развития школьной дезадаптации обучаемых [11]. Эта деятельность должна начинаться с начала обучения, так как адаптационные периоды начала обучения в школе, переход из начальной школы в основную являются периодами риска дезадаптации и особенно сложными для детей с ОВЗ [1].

Таким образом, развитие профессионального самоопределения является одним из перспективных направлений работы с лицами, имеющими особенности здоровья. Для людей с ограниченными возможностями это означает расширение самоконтроля, влияния на окружающий мир, участие в решении своих проблем, отстаивание своих прав и интересов. В практике отечественной системы инклюзивного образования и профессиональной ориентации молодежи разрабатываются индивидуальные реабилитационные программы для лиц с ОВЗ, создаются модели реабилитационных учреждений, внедряются инновационные технологии социальной работы с данной категорией населения; уделяется внимание комплексной реабилитации с элементами профессионально-трудовой реабилитации и социально-средовой адаптации лиц с ОВЗ [10].

При подготовке будущих педагогов особенно важно обращать внимание на проблемы инклюзивного образования. Они должны понимать, что человек с ограниченными возможностями жизнедеятельности в большей мере, чем любое человеческое существо, нуждается в образовании, которое делает для него возможным саморазвитие и самореализацию как единство телесного, духовного и душевного развития [2]. Это обеспечивается только в диалогическом процессе постоянного и активного взаимодействия человека с социокультурным окружением на протяжении его жизни и деятельности в условиях определенного исторического времени. Для руководителей образования тоже важно анализировать проблемы ценностного отношения к самому феномену инклюзивного образования, результатом которого становятся позитивные изменения в эмоционально-чувственной сфере, решение некоторых онтологических проблем, например, проблема повышения

уровня качества жизни человека с особыми образовательными потребностями [7]. С этой точки зрения инклюзивный подход наиболее актуален именно в плоскости приложения физических и духовных сил индивида в различные сферы деятельности, его самореализации в профессии и самого выбора профессионального пути. В этой связи развитие профессионального самоопределения обучаемых становится одним из востребованных направлений в инклюзивной практике.

Литература

1. Багова Р.Х. Особенности психологической готовности к обучению в школе первоклассников в национальном регионе (на примере Кабардино-Балкарской республики) // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2019. – С. 242–243.
2. Багова Р.Х. Развитие педагогического мышления студентов на основе использования информационно-коммуникационных технологий // Вестник науки и образования. – 2019. – № 19–2 (73). – С. 28–30.
3. Багова Р.Х. Развитие психологической готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сборник трудов III Международного Интернет-симпозиума. – Ставрополь. СКФУ, 2017. – С. 59–61.
4. Багова Р.Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у учащихся общеобразовательных школ): дисс. ... на соискание ученой степени канд. психол. наук. – М., 2000.
5. Бонкало Т.И., Цыганкова М.Н. Активизация личностного и профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: монография. – М.: РГСУ, 2015. – 215 с.
6. Бонкало Т.И. Когерентно-синергетический подход к социально-психологическим исследованиям // Методологические проблемы современной психологии: коллективная монография. – М.: АИМ, 2015.
7. Воеводина Е.В., Райдугин Д.С. Инвалидность как социальная проблема и объект специальной отрасли социологии // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. – 2013. – № 3 (15). – С. 16–25.
8. Михайленко О.И. и др. Развитие регионального инновационного инклюзивного кластера КБГУ как сетевого сообщества // Наука в современном информационном обществе. – 2018. – С. 58–61.
9. Обласова О.В., Черникова А.А. Проблемы и перспективы профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья в период юности // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 4 (53). – С. 185–187.

10. Райдугин Д.С. Теоретико-методологические основы реализации инклюзивной социальной стратегии // Инвалид в XXI веке: образование, трудоустройство, социальная интеграция: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М.: МГГУ, 2015. – С. 117–128.

11. Тхагапсова Ж.Х. Багова Р.Х. Школьный стресс и формы его проявления у младших школьников // Шаг в науку: сборник материалов I региональной студенческой научной конференции. – Нальчик, 2017. – С. 290–295.

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ЛИЦАМИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Паштов Т.З.,

кандидат педагогических наук,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Статья посвящена проблеме повышения уровня профессионального мастерства, в том числе, инклюзивной компетентности будущих учителей. Развитие коммуникативных способностей происходило в процессе поэтапного обучения умениям решать педагогические задачи. Для педагогического анализа использовались также художественные произведения великих писателей, которые могли бы способствовать развитию гуманистических ценностных ориентаций у студентов.

Ключевые слова: инклюзивная компетентность будущего учителя, коммуникативные умения, гуманизация, педагогическая задача.

Проблема социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями является на сегодняшний день одним из наиболее актуальных и приоритетных направлений государственной политики в социальной сфере, поскольку сегодня примерно каждый десятый житель Земли относится к данной категории, при этом, как отмечается в специальных исследованиях, трое из них – дети. В России, по официальной статистике, число лиц с инвалидностью составляет около 5 миллионов человек, из них 1,7 млн детей, т.е. 4,5 % всей детской популяции, относятся к категории детей с ограниченными возможностями и нуждаются в социальной реабилитации. Прогноз на ближайшее десятилетие весьма неутешительный – только 10 % детей будут считаться относительно здоровыми [3].

В конце XX века происходит процесс переосмысления основ организации системы специального образования, утверждения идей интеграции. При таком понимании выделение людей физически и интеллектуально неполноценных, становится недопустимым, что и фиксирует законодательство, но уже не на уровне отдельно взятой европейской страны, а на уровне мирового сообщества. Применительно к людям с нарушениями в развитии – это Декларация ООН «О правах умственно отсталых» (1971), «О правах инвалидов» (1975) и следующие за ними антидискриминационные законодательные акты.

Идеи интеграции лиц с отклонениями в развитии в 70-е гг. возникают и реализуются в контексте общественного противостояния любому проявлению дискриминации. Специальные школы в данном аспекте признаются учреждениями сегрегационными, а изолированная система специального образования – дискриминационной. Помещение в нее ребенка рассматривается как нарушение его прав и «навешивание социального ярлыка».

Россия как демократическое государство в 1998 году ратифицировало Конвенцию ООН «О правах ребенка», «О правах умственно отсталых лиц», приняло закон «Об образовании». В этот период происходит переосмысление государством и обществом прав человека, прав ребенка, прав инвалидов.

Актуальным требованием времени является совершенствование подготовки педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья.

В современных нормативно-правовых документах зафиксировано, что следует организовать системную подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников органов управления образованием, педагогических работников, занимающихся реализацией инновационных подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»).

К проблеме подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования обращались Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова и др. Они рассматривают готовность педагогов к инклюзивному образованию через оценку двух блоков, а именно в рамках профессиональной и психологической готовности. В структуре профессиональной готовности авторы выделяют следующие компоненты: владение педагогическими технологиями, знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, ин-

формационную готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, рефлексию профессионального опыта и результата, готовность к профессиональному взаимодействию. В структуре психологической готовности вычленяются: мотивационная готовность, состоящая из личностных установок (нравственные принципы педагога и сомнения в отношении инклюзии); эмоциональное принятие детей с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); готовность включать таких детей в образовательную деятельность (включение – изоляция) [1; 3].

Однако, несмотря на наличие научных трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов и определению условий их личностно-профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики профессиональной компетентности учителя, реализующего процесс инклюзивного обучения, остаются мало исследованными.

Хафизуллина И.Н. понимает инклюзивную компетентность будущих учителей как составляющую их профессиональной компетентности, включающую ключевые, содержательные и функциональные компетенции. «Инклюзивная компетентность будущих учителей – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития. Инклюзивная компетентность будущих учителей включает совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного» [11].

Наиболее значимой для данной компетенции является направленность личности учителя. Это, во-первых, общая гуманистическая направленность личности, а, во-вторых, положительная направленность на осуществление профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования детей с разными образовательными потребностями, понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, глубокое осознание его гуманистического потенциала.

Модернизация современного образования, повышение его качества, формирование инклюзивной компетенции будущих учителей невозможно без гуманизации и гуманитаризации высшего образования в целом, и педагогического образования, в частности. Одним из важных направлений гуманизации и гуманитаризации профессиональной

подготовки студентов-будущих учителей является привитие им гуманных ценностей, а также развитие их коммуникативных умений, способностей устанавливать конструктивные отношения с субъектами педагогического процесса, способствующих эффективному осуществлению инклюзивного образования. Трудно не согласиться с мнением Э.Ф. Зеера, который считает, что «ядром педагогической деятельности является педагогическое взаимодействие, точнее личностно-ориентированное педагогическое общение» [4, с. 424].

Справедливо утверждение Н.Д. Никандрова, считающего, что «именно общительность как свойство личности, ставшее в соединении с другими важными компонентами профессионально-личностным качеством, может обеспечить органичность и непосредственность педагогического процесса» [8, с. 44].

Главная задача в подготовке будущих учителей, по мнению Н.В. Кузьминой и В.И. Гинецинского, научить их решать педагогические задачи, для чего они должны владеть системой знаний и педагогических умений. В профессионально значимых педагогических умениях находят практическое преломление и качества личности педагога, и его профессиональные знания и навыки [5].

Нельзя не согласиться с Г.И. Михалевской, которая предполагает, «что наибольшей величины коммуникативный потенциал достигает в экстремальных условиях, в педагогических ситуациях, требующих срочной мобилизации всех личностных и профессионально значимых качеств для их разрешения. Любая педагогическая ситуация является средством диагностики и развития коммуникативных умений учителя, поскольку он осознанно или неосознанно учитывает свое отношение к учащимся и отношение учащихся к себе» [7, с. 49].

Однако процесс развития коммуникативных умений студентов на педагогических отделениях часто происходит стихийно, не системно, поэтому уровень их развития у многих студентов остается на довольно низком уровне. Оправдывает себя преднамеренное обучение студентов-будущих учителей решению коммуникативных педагогических задач с целью выработки самоконтроля по методике планомерно-поэтапного формирования умственных действий. Коротко опишем наш опыт работы со студентами по этой методике.

На практических занятиях, во время прохождения педагогической практики, на спецкурсе «Основы педагогического мастерства» мы обучали студентов не только умениям решать педагогические задачи из специальных решебников, а также умениям проводить педагогический анализ классических художественных текстов. Как отмечает в Т.А.Полозова «при восприятии художественного произведения в

диалоге с автором происходит сотворческое принятие или неприятие его пафоса, авторской позиции, критериев добра и зла, ценностных ориентаций» [9, с. 68]. Яркий пример такого педагогического анализа мы увидели в статье Г.Д. Гачева «Что есть истина? Прения о правде и лжи в «На дне» М. Горького» [2].

Формирование гуманной педагогики в нашей стране опиралось, во многом на идеи великих русских литераторов. В первую очередь идеи гуманизма в нашей стране проповедовали такие великие писатели как Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, М. Горький. Гимном идей гуманизма можно назвать пьесу М. Горького «На дне». Георгий Дмитриевич Гачев, российский философ, культуролог, литературовед и эстетик, доктор филологических наук в своей статье, посвященной пьесе «На дне» М. Горького, впервые раскрывает не только некоторые драматургические, чисто литературные особенности пьесы, он также дает читателю возможность открыть целую мировоззренческую и даже педагогическую концепцию того, как нужно подходить к человеку.

В нашем эксперименте принимали участие 55 студентов 3–4 курсов ИППиФСО КБГУ. В процессе проведения нашего исследования мы измеряли уровень развития коммуникативных умений студентов. В начале нашей работы низкий уровень развития коммуникативных способностей имели 20,8 % студентов, студентов с высоким уровнем не оказалось. После завершения экспериментальной работы лишь 7,7 % студентов показали низкий уровень развития коммуникативных способностей, а чуть меньше половины студентов экспериментальной группы имели высокий уровень развития коммуникативных способностей. Полученные данные показывали, что оправдывает себя целенаправленная работа по обучению умениям решать коммуникативные педагогические задачи, а также использование огромного наследия великих писателей для формирования гуманистических ценностей, профессионально-гуманистической направленности личности, тем самым, готовности будущего педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
2. Гачев Г.Д. Что есть истина? Прения о правде и лжи в «На дне» М. Горького // Театр. – 1966. – № 12. – С. 81–92.

3. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учебное пособие. – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – Москва-Воронеж, 2003. – 480 с.
5. Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. Актуальные проблемы профессиональной педагогической подготовки учителя // Советская Педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63–66.
6. Кутепова Е.Н., Черенкова Ж.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – М., 2013. – С. 588–592.
7. Михалевская Г.И. Коммуникативные педагогические умения: учебное пособие – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996. – 64 с.
8. Никандров Н.Д. О соотношении методов организационных форм в дидактике // Вестник высшей школы. – 1972. – № 11. – С. 44–47.
9. Полозова Т.А. Духовно-личностное восприятие искусства – вечный источник и предпосылка движения к вершине человеческого развития // Акмеология. – 2002. – № 3. – С. 67–77.
10. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
11. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... на соискание канд. пед. наук. – Астрахань, 2008.

СЕКЦИЯ 3

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАНИИ ОВЗ

Руководитель Ж.Д. Башиева – кандидат педагогических наук, доцент института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Галаев Х.Х.,
магистрант,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Кумышева Р.М.,**
кандидат педагогических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеет основной целью их социальную адаптацию. В статье осуществлен анализ факторов и условий социальной адаптации для детей с ОВЗ и предложена система мер по ее реализации посредством внеурочной деятельности.

Ключевые слова: социальная адаптация, ограниченные возможности здоровья, внеурочная деятельность.

Одной из проблем реализации инклюзивного образования является социальная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом включение таких обучающихся в учебную деятельность сопряжено с меньшими трудностями, чем их приобщение к внеурочной деятельности. Это связано с проблемами здоровья и низкой мотивацией обучающихся с ОВЗ к публичной деятельности.

Специфика работы с данной категорией обучающихся требует создания оптимальных условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка, а также формирование его личностных качеств. Обучающиеся с ОВЗ, как правило, получают социальный опыт общения чаще и больше во внеурочной деятельности. Особенности здоровья нарушают целостное представление об окружающем мире, развитие игровой деятельности, формирование культурно-гигиенических навыков. Это способствует тому, что данная категория обучающихся без специальной поддержки педагогов будет находиться в вынужденной изоляции от остальных [2].

Социализация детей с ОВЗ успешно происходит в совместной деятельности и общении с другими людьми. Именно так ребенок овладевает речью, необходимыми знаниями и умениями, у него формируются собственные убеждения, потребности, алгоритмы поведения, закладываются индивидуальные черты характера [4].

Адаптационный период необходимо начинать с пропедевтики, а именно с большой предварительной работы с родителями. В первую очередь, это консультации, где родителям обучающихся с ОВЗ даются для проработки дома режимные моменты, связанные с питанием, с расписанием деятельности, с формированием культуры поведения и общения. Предусмотрены также консультации на дому с одновременной тренировкой формируемых навыков поведения и общения обучающегося. В процессе работы формируется правильное отношение детей и их родителей к возможностям обучающегося, дается установка на то, что все люди различны и имеют разные возможности реализации своих желаний. Все люди имеют разные способности, главное – найти свое место в жизни с оптимальным учетом возможностей и наклонностей [2].

Родителям разъясняется необходимость развития у обучающегося стремления к максимальному самообслуживанию и выполнению работы, значимой для окружающих.

Дальнейшая работа строится на постепенной включенности обучающегося с ОВЗ в классный коллектив. Важным моментом в адаптации является развитие инициативы обучающихся с ОВЗ, поэтому нужно все занятия строить так, чтобы у них была возможность выбора деятельности.

В то же время важно учитывать и необходимость создания компенсаторных приемов. Среди них большое значение имеет формирование установки на взаимодействие с окружающими людьми в трудных ситуациях.

Одной из форм приобщения обучающихся с ОВЗ к классному коллективу является сюжетно-ролевая игра. Она формирует навыки социального поведения, является средством социальной интеграции, формирует навыки социально-коммуникативной компетентности, стимулирует творческую активность, облегчает восприятие окружающего мира.

В игре обучающийся с ОВЗ развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будет зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношение к людям [3].

Сюжетно-ролевая игра имеет социальную природу и строится на все расширяющемся представлении ребенка о жизни взрослых. Для формирования произвольного поведения у детей нами была разработана и проведена система игровых занятий, направленных на повышение уровня сюжетно-ролевой игры у детей. Задачи занятий: побуждение социальной активности, деятельности ребенка, формирование умения играть в коллективе сверстников. Такие игры особенно эффективны на прогулке и в любой свободной деятельности обучающихся [2].

Театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждая сказка или литературное произведение для детей всегда имеют нравственную направленность (доброта, смелость). Благодаря театру ребенок познает мир не только умом, но и сердцем и выражает свое собственное отношение к добру и злу. Театрализованная деятельность помогает ребенку преодолеть робость, неуверенность в себе, застенчивость. Театр научит ребенка видеть прекрасное в жизни и в людях, зародит стремление самому нести в жизнь прекрасное и доброе [1].

Любимые герои становятся образцами для подражания. Именно способность человека к подражанию позволяет педагогам через театрализованную деятельность оказывать позитивное влияние на обучающихся.

Под влиянием театральной деятельности у обучающихся с ОВЗ формируются алгоритмы поведения в разных ситуациях и умения выбирать оптимальный вариант поведения. Эта задача успешно решается во внеурочной деятельности [4]. Участие обучающихся с ОВЗ в подобных мероприятиях помогает снятию цикла замкнутости, одиночества, эмоционального напряжения.

Театрализованные игры развивают способности, помогают общему развитию, проявлению любознательности, стремлению к познанию нового, усвоению информации и новых способов действия, развивают мышление, формируют настойчивость. Кроме этого, эти игры развивают творческие способности и духовные потребности, раскрепощают и повышают самооценку. Помимо всего театральная деятельность – лучшая форма самореализации личности.

Таким образом, внеурочная деятельность способствует комплексному развитию личности обучающегося с ОВЗ, что детерминирует успешную адаптацию.

Литература

1. Баряева Л.Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. – СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 416 с.
2. Вожакова М.М., Редькина Ю.В. Социализация детей с нарушением опорно-двигательного аппарата через сюжетно-ролевую игру // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегративного и инклюзивного образования: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. – Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2015. – С. 25–26.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 68–76.
4. Потехина Н.Ю. Театрализованная деятельность детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как средство социальной адаптации // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегративного и инклюзивного образования: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. – Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2015. – С. 44–46.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гонгапшева М.Р.,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Ногерова М.Т.,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

В работе авторы освещают проблему влияния гаджетов на формирование коммуникативных умений младших школьников, в частности, на развитие речи. Замещение и подмена человеческого способа коммуникации электронными устройствами – гаджетами – представляет существенную опасность и является одним из причин значительного увеличения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: коммуникативные умения, уровень развития речи, гаджеты.

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The article reveals the problem of the influence of gadgets on the development of communication skills, in particular, the speech of primary school children. The replacement and substitution of the human way of communication with electronic devices – gadgets – is a significant danger and is one of the reasons for a significant increase in children with disabilities.

Keywords: communication skills, level of speech development, gadgets.

Проблема развития речи младших школьников была актуальна всегда. Но в современных условиях, когда жизнь человека уже не представляется без таких вещей, как планшет, телефон, компьютер, и живое, человеческое общение подменяется электронным заменителем, она актуальна как никогда. Увеличивается количество детей с различными патологиями, такими как общее недоразвитие речи (ОНР), расстройство аутистического спектра (РАС), и мы не можем отрицать роль современных гаджетов во всем этом.

Актуальность исследования: увеличение доли лиц с ограниченными возможностями здоровья ставит перед нами задачу улучшения качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья путем обращения внимания общественности, в частности, родителей и учителей на проблему влияния гаджетов на нормальное речевое развитие ребенка. Ведь, как известно, речь и мышление у человека связаны неразрывно.

Целью исследования является выявление причин, влияющих на уровень развития коммуникативных умений младших школьников и поиск эффективных методов его повышения.

Объектом исследования являются дети младшего школьного возраста, среди которых присутствуют учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Предмет исследования: коммуникативные умения детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Выявить степень изученности проблемы развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста.
2. Выявить основные подходы к решению проблемы развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста.
3. Определить уровень развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста.
4. Установить причины, влияющие на недостаточный уровень развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Речь и мышление у человека тесно связаны. Еще в 1887 году английский лингвист Ф.М. Мюллер писал в своей работе «Наука о языке»: «Никто, я думаю, не в состоянии оспаривать факта, что мысль без языка или какого-либо другого воплощения невозможна. То, что мы привыкли называть мыслью, есть только оборотная сторона монеты, лицевая сторона которой есть членораздельный звук» [4, с. 420]. Именно поэтому проблеме развития речи следует уделять особое внимание.

Исследователями Казанской государственной медицинской академии М.В. Белоусовой, А.М. Карповым, М.А. Уткузовой было проведено анкетирование 180 семей, имеющих детей раннего и дошкольного возраста, с целью выявления факторов, влияющих на речевое развитие ребенка. У 50 детей диагностированы проявления общего недоразвития речи (ОНР) в сочетании с аутистическими нарушениями. В семьях таких детей наблюдалось неоправданно раннее знакомство ребенка с электронными устройствами (смартфонами, планшетами), продолжительное и неконтролируемое взаимодействие с ними [2, с. 39].

Авторы исследования отмечают: «Если ребенок раннего и дошкольного возраста бесконтрольно и длительно «зависает» с планшетом, если компьютер для него становится лучшим другом, любимым или единственным способом занять себя и заполнить свободное время, если образ жизни семьи позволяет компьютеру интегрироваться в нее как постоянному спутнику семейной системы, если время, проведенное у компьютера, обладает для ребенка большей ценностью, чем совместное общение с родителями, чтение книг, прогулки и занятия спортом, значит, нарушился эволюционно-цивилизационный алгоритм жизни семей и воспитания детей» [1, с. 109–110]. Поэтому в последние годы и родители, и педагоги всё больше жалуются на задержки речевого развития: дети позже начинают говорить, мало и плохо разговаривают, их речь бедна и примитивна.

Какое влияние могут оказать гаджеты на развитие ребенка, учитывая, что сегодня родители нередко приучают детей к пользованию ими едва ли не с пеленок? Многие родители специально дают детям телефоны и планшеты, чтобы выкроить для себя немного свободного времени, или для его развития, или в угоду его капризам. Цели могут быть разные. Несомненно, при правильном использовании гаджеты могут оказать положительное влияние на развитие ребенка. Но вместе с тем важно осознавать опасность, которую приносят электронные устройства, попадая в руки малышек практически с рождения. Специалисты отмечают, что нынешнее поколение растет с серьезными нарушениями здоровья и психического развития. Постепенно взрослые утрачивают ведущую роль в жизни и развитии ребенка и теряют способность влиять на его поведение. Это является одной из причин значительного увеличения количества детей с проявлениями аутизации и

расстройствами аутистического спектра (РАС), которые постепенно превращаются в «эпидемию» XXI века. В 2006 г. в России насчитывалось, «даже по самым осторожным оценкам, не менее 150 тысяч детей с аутистическими расстройствами», в 2011 г. уже «не менее 250–300 тысяч детей с РАС в возрасте до 18 лет».

Расстройства аутистического спектра (РАС) определяются как гетерогенная группа заболеваний с различной этиологией и патогенетическими механизмами, объединенных триадой: 1) нарушение коммуникации (искаженное речевое развитие наряду с отсутствием невербальных способов коммуникации); 2) нарушение социализации (трудности принятия и закрепления социальных норм и правил поведения в социуме, нарушение способности к совместной деятельности); 3) стереотипии (навязчивые движения, поведенческие ритуалы, предпочтение однообразной знакомой еды, одежды, игрушек, окружающей обстановки, маршрутов прогулок) [2, с. 37].

Замещение и подмена человеческого способа коммуникации в семье электронным суррогатом представляют существенную опасность, так как нарушают нормальный код и алгоритм психического, социального, культурного и духовного развития детей. Малолетние пользователи электронных игрушек становятся самодостаточными, у них слабеют нормальные потребности и мотивации в контактах с родителями и детьми [3, с. 201–202].

В младшем школьном возрасте ребёнок только начинает осознавать себя, как индивидуальность. К этому времени у него уже сформировалось понимание, что он должен учиться, вырабатывать новые навыки, которые подготовят его к жизни в социуме. Младший школьник присваивает себе определённые привычки, подчёркивающие его уникальность. Это тревожное время в жизни ребёнка, так как в этот период появляются попытки заявить о себе не только среди своих сверстников, но и среди взрослых. Ребёнок вступает в широкое социальное общество, где есть свои социальные группы, в каждой из которых свои нормы и правила. Вместе с тем, на ребёнка обрушивается целый шквал информации, но из-за недостатка опыта и знаний нет возможности объективно отделить «хорошее» от «плохого».

На основании сказанного можно сделать следующие выводы:

1. В настоящее время наблюдается увеличение количества детей с недостаточным уровнем речевого развития.

2. Существенную роль в этом играет развитие современных технологий и их активное внедрение в нашу настоящую жизнь и жизнь, начиная с детства.

3. Гаджеты, способствуя сокращению живого общения между родителями и детьми, сверстниками ведут тем самым к увеличению количества детей с ограниченными возможностями здоровья.

Полученные выводы позволяют сделать заключение о том, что проблема формирования коммуникативных умений младших школьников является очень актуальной на сегодняшний день и нуждается в поиске эффективных путей её решения. К причинам, влияющим на недостаточный уровень развития речи младших школьников, относится широкое распространение гаджетов и их серьезное влияние на детей.

Литература

1. Белоусова М.В., Карпов А.М., Уткузова М.А. Влияние гаджетов на развитие коммуникации, социализации и речи у детей раннего и дошкольного возраста // Практическая медицина. – 2014. – № 9 (85). – С. 108–112.
2. Белоусова М.В., Прусаков В.Ф., Уткузова М.А. Расстройства аутистического спектра в практике детского врача // Практическая медицина. – 2009. – № 6 (38). – С. 36–41.
3. Карпов А.М. и др. Компьютерная деятельность детей – фактор риска психических и личностных нарушений // Феномены природы и экологии человека: тезисы докладов III международного симпозиума. – Казань, 1997. – С. 201–202.
4. Мюллер Макс Наука о мысли / пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 496 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Иванова Ж.Н.,
преподаватель,

Самарский государственный колледж сервисных
технологий и дизайна, г. Самара, Россия

В статье рассматриваются информационно-коммуникационные технологии в инклюзивном образовании, как инновационные технологии, внедряемые в процесс обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Характеризуются основные направления, определяются результаты использования информационно-коммуникационных технологий в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: Информационно-коммуникационные технологии, инновационные технологии, инклюзивное образование, инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION

This article discusses information and communication technologies in inclusive education as innovative technologies introduced into the learning process of disabled people and people with disabilities. The main directions are characterized, the results of using information and communication technologies in inclusive education are determined.

Keyword: Information and communication technologies, innovative technologies, inclusive education, people with disabilities, persons with disabilities (HIA).

«Если мы будем учить сегодня так,
как мы учили вчера, мы украдем у детей завтра»
Джон Дьюи

Развитие современного российского образования напрямую связано с всесторонним развитием личности, способствующим её самоактуализации и самореализации. Для этого необходимо учитывать потребности всех обучающихся, поэтому особое внимание уделяется проблеме доступности образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), решаемой посредством инклюзивного образования. Инклюзивное образование основывается на реализации учебного процесса с учётом особых потребностей обучающихся, через включение всех обучающихся в образовательный процесс [2, с. 37]. К организации процесса инклюзивного образования в настоящее время предъявляются высокие требования, что предполагает для реализации данного процесса использование новых эффективных педагогических технологий. Последние ФГОС СПО уделяют особое внимание вопросу инклюзивного образования. Основа инклюзивного образования – идеология, которая исключает любую дискриминацию. Цель инклюзивного образования – обеспечить образование для всех слоев населения, уделяя особое внимание снятию препятствий для участия в обучении студентов-инвалидов и обучающихся, не посещающих образовательные учреждения. Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить всех обучающихся в образовательную систему и обеспечить их равноправие. Инклюзивное образование стремится разработать такие подходы к преподаванию и обучению, которые бы смогли удовлетворить обучающихся с различными особыми потребностями. Основные принципы инклюзивного образования:

- добровольность участия инвалидов, лиц с ОВЗ с согласия родителей (законных представителей);
- обеспечение условий обучающимся инвалидам, с ОВЗ для получения ими профессионального образования, социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов;
- создание адаптированной среды, позволяющей обеспечить полноценное включение обучающихся инвалидов, с ОВЗ в образовательный процесс, их личностную самореализацию;
- создание материально-технической базы для беспрепятственного доступа обучающихся инвалидов, с ОВЗ к получению ими профессионального образования;
- подготовленность педагогических кадров к работе с обучающимися инвалидами, с ОВЗ в рамках инклюзивного образования;
- информационно открытое пространство. [1, с. 123–125]

Инновационные технологии – это новые методы в обучении, обеспечивающие достижение эффективных результатов педагогической деятельности. Внедрение инновационных технологий в профессиональную подготовку будущего специалиста способствует повышению качества обучения, и является необходимым элементом формирования основ профессионализма.

Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Сущность такого обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию.

Применение и развитие инновационных технологий, включающих телекоммуникационные системы и компьютерную технику, в процессе инклюзивного образования связано с динамичным и интенсивным характером современного общества. Данные технологии способствуют более быстрому сближению человека с социумом, способствуют формированию и развитию определённого уровня образования, культуры, мировоззрения, интеллектуальных способностей. Использование инновационных технологий в процессе обучения лиц с ОВЗ раскрывает возможности развития их коммуникативных навыков, поддержания общения с преподавателями, тьюторами и другими обучающимися, что способствует интеграции обучающихся с ОВЗ в общество [3, с. 81–82].

Одной из наиболее распространённых педагогических инноваций в современном инклюзивном образовании являются информационно-коммуникационные технологии, их внедрение в образовательный процесс основан на дистанционных технологиях обучения. Необходимым условием проведения занятий в дистанционном режиме с инвалидами и лицами с ОВЗ является использование цифровых образовательных ресурсов.

В настоящее время в обществе происходит непрерывное совершенствование и массовое распространение информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ), и в этот процесс включаются все общественные институты, в том числе и образование. В современной России ведущим направлением развития образования является инклюзия. Инклюзивное обучение позволяет включить в общую систему образования всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных, культурных и других особенностей. Они обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками в одних и тех же общеобразовательных школах. При этом учитываются их особые образовательные потребности, оказывается специальная поддержка [5, с. 111–112].

Реализацию инклюзивной практики значительно облегчают уникальные возможности компьютерных технологий. Во-первых, реализуется основной принцип инклюзии – расширение возможности индивидуализации обучения. Во-вторых, возникают новые разнообразные формы взаимодействия педагога и обучающегося, становится возможным разнообразное представление материала, что позволяет значительно повысить мотивацию к обучению.

Политика применения информационных технологий в инклюзивном образовании отражена в международном и российском законодательстве. Об этом свидетельствуют такие правовые документы, как Конвенция ООН «О правах инвалидов», глобальное движение «Образование для всех» (ЮНЕСКО), Саламанкская Декларация, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273 и т.д. Внедрение компьютерных технологий в специальное и инклюзивное образование зависит от многих факторов: общего уровня информатизации (в России эти процессы начались позже, чем в западных странах), материального обеспечения учебных заведений, возможностей технической поддержки, подготовки учителей и т.д.

Первоначально более интенсивно развивались «ассистирующие» (вспомогательные) технологии, которые использовали компьютер или другие устройства для компенсации недостатка или облегчения образовательной деятельности и были направлены на социальную и образовательную интеграцию инвалидов и лиц с ОВЗ. Вспомогательные технологии – любое устройство, система или услуга, которые позволяют людям с функциональными ограничениями принимать активное участие в повседневной жизни, получать образование, работать или отдыхать. Как правило, ассистирующие устройства снабжены адаптированной системой внешних устройств, специальным программным обеспечением, обладают эксклюзивной конфигурацией, наиболее удобной для пользователя. Основная идея ассистирующих

технологий – это «компенсация» недостатка развития за счет компьютера и облегчение доступа к массовому образованию [4, с. 218–221].

На сегодняшний день ассистирующие технологии имеются для людей практически с любым нарушением в развитии и спектр этих устройств постоянно расширяется. Для людей с двигательными нарушениями, которые испытывают трудности при управлении компьютером, вводе текста и т.д., предусмотрены дополнительные настройки клавиатуры, позволяющие одним пальцем совершать операции, требующие использования комбинации клавиш, а также специализированные накладки, размещаемые поверх стандартной клавиатуры и облегчающие доступ к кнопкам. Имеются дополнительные программы, обеспечивающие возможность создавать и редактировать текст, альтернативные клавиатуры (разделенные, увеличенные, миниатюрные, клавиатуры на штативе и др.). Мыши и указательные устройства для этой категории лиц имеют разные формы, размеры и уровни чувствительности и могут быть активированы руками, ногами, головой, коротким и сильным выдохом, голосом, движениями мышц.

Для людей с нарушениями зрения потребности во вспомогательных технологиях зависят от степени утраты зрительной функции. Для слабовидящих предусмотрены системы экранного увеличения, телевизионные увеличители, дисплеи большего размера, с улучшенным или контрастным расщеплением спектра, клавиатуры с контрастным окрашиванием клавиш и т.д. Слепым необходимы устройства, компенсирующие зрение за счет слуха и тактильной чувствительности. Для них разработаны программы чтения экрана, программы распознавания речи, альтернативные дисплеи (брайлевский дисплей позволяет читать содержание экрана пальцами, дисплеи с рельефной поверхностью, тактильные дисплеи), альтернативные клавиатуры (клавиатуры с брайлевским шрифтом, клавиатура в виде тактильной перчатки, носимая брайлевская клавиатура, которая одевается на пальцы и т.д.), мобильные устройства. Имеются принтеры Брайля, выводящие текстовую информацию в символах азбуки Брайля.

Для лиц с нарушением интеллекта преимущественно используются различные устройства систем альтернативной коммуникации.

Для пользователей с нарушениями слуха предусмотрены устройства, позволяющие восстановить слуховую функцию – программируемые слуховые аппараты, беспроводные вспомогательные акустические системы, направленные на улучшение восприятия слуховой информации в больших помещениях. Широко представлены технологии, позволяющие глухому контактировать со слышащими людьми, например, устройства, осуществляющие синхронный перевод на национальный язык жестов или

перевод устной речи в письменную, представленную на экране монитора, киберперчатки и браслеты для общения и т.д.

Для лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС) разрабатываются программы, направленные на снижение чувствительности к слуховым стимулам, улучшение их переработки (аудиоинтеграционный тренинг, метод Томатиса, линзы Ирлен и др.) [4, с. 227–234].

В последнее время стали появляться программы, представляющие собой новые технологии обучения, так как использование в инклюзивной практике только ассистирующих технологий не позволяет решать все образовательные задачи. Сегодня можно выделить пять основных направлений использования информационных технологий в инклюзивном образовании:

1. Диагностическое направление. Предполагает развитие компьютерной диагностики.

2. Компенсаторное направление. Предполагает использование компьютерных технологий в качестве вспомогательных устройств.

3. Коррекционное направление. Повышает возможности образовательного процесса.

4. Дидактическое направление. Предполагает использование компьютерных технологий в качестве обучающего инструмента, особенно в тех случаях, когда традиционные формы обучения малоэффективны.

5. Коммуникативное направление. Когда компьютерные технологии выступают в качестве альтернативных средств коммуникации, обеспечивая процесс общения.

Использование в инклюзивном образовании информационно-коммуникационных технологий позволяет достичь следующих результатов:

- Создание единого открытого образовательного пространства.
- Эффективность организации познавательной деятельности обучающихся и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.
- Совершенствование содержания, форм и методов обучения, связанное с требованиями современного общества к уровню образования.
- Максимальное раскрытие интеллектуального потенциала обучающихся, формирование навыков самостоятельного приобретения знаний и осуществления различных видов самостоятельной деятельности, связанной с обработкой информации [2, с. 39].

Использование инновационных технологий в процессе обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья отличается эффективностью, проявляющейся в быстрой интеграции человека в обществе, в развитии его коммуникативных навыков за счёт использования в образовательном процессе информационно-технических средств.

Литература

1. Булавко О.В., Иваницкая М.В., Мурий Н.П. Инклюзивное образование в условиях современной образовательной организации СПО // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита: Молодой ученый, 2016.
2. Ваганова О.И., Пирогова А.А., Прохорова М.П. Инновационные технологии в инклюзивном образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – № 6 (32). – С. 36–39.
3. Гладкова М.И., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Технология проектного обучения в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58–3. – С. 80–83.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебник для вузов. – 8-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2013.
5. Борисова Н.А. и др. Инклюзивное образование: учебное пособие / сост. О.Л. Леханова. – Череповец: ЧГУ, 2016.

ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ивахненко Е.С.,

магистрант,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик Россия

Научный руководитель: **Байсиева Л.К.,**

кандидат географических наук, доцент

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик Россия

В статье раскрывается понятие инклюзивного образования как процесса включения детей с ОВЗ в общеобразовательную программу. Особое внимание уделено творческому направлению занятий с детьми. В качестве примера приводится творческий проект «Твой Дар». Сделан вывод, что творческая деятельность благотворно влияет на детей и подростков с ОВЗ, помогая им быстрее адаптироваться в социуме.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, творчество, адаптация, социум, деятельность, театральная игра, волонтер, рисование, искусство, общество, социализация.

В наше время с каждым годом число детей с ограниченными возможностями здоровья возрастает и перед обществом стоит непростая задача для создания необходимых условий адаптации и социализации особенных детей и подростков, обеспечение их самореализации в различных сферах деятельности. Постепенно во многих учебных заведениях реализуется программа инклюзивного образования, которая позволяет детям учиться и получать образование наравне с обычными детьми.

Инклюзив в переводе с французского языка, буквально, означает «включающий в себя». Инклюзивное образование – это обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: школах и детских садах, вместе со своими сверстниками, не имеющими инвалидности. Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить детей с ОВЗ в общую образовательную систему и обеспечить для них образование в доступной форме [4; с.12].

Дети с ограниченными возможностями здоровья большую часть своей жизни изолированы от общества, а инклюзивное образование дает возможность им адаптироваться в жизни здоровых людей. Обычные дети, учась с детьми ОВЗ, становятся более толерантными, ответственными и заботливыми по отношению к ним.

Одним из вариантов развития детей с ОВЗ является творческая деятельность. Через искусство намного быстрее налаживается контакт с внешним миром. На сегодняшний день существует много театральных кружков, а также волонтерских организаций для детей с ограниченными возможностями здоровья. Основная цель кружков – социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрального искусства.

Я являюсь волонтером творческого проекта «Твой Дар», который был разработан при Северо-Кавказском государственном институте искусств, куда дети могут приходить и заниматься по всем творческим направлениям.

В рамках этого проекта функционирует четыре кружка для детей с ограниченными возможностями здоровья. Уникальность данного проекта состоит в том, что в республике опыт коррекционной работы методом театрального искусства не имеет широкого распространения. Педагоги, а также студенты – волонтеры вуза, проводят работу с детьми с особенностями развития (синдром Дауна, аутические симптомы, генетические заболевания, ДЦП). На протяжении нескольких лет проводились различные концертные мероприятия, где были представлены: вокал, чтение, танцы и сценические постановки, а также проводились выставки прикладного искусства, сделанные руками детей.

Дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают трудности в общении. Одним из эффективных средств развития речи, а также слуховых и зрительных ощущений, является театральное искусство и театрализованная игра. Участие детей в самых легких сценических постановках способствует развитию памяти, помогает им осваиваться на сцене и не стесняться, а также не замыкаться в себе, способствует развитию эмоциональной сферы и формирует навыки социального поведения [3, с. 45].

Занятия в театральном кружке хореографии – это прекрасный способ решения коррекционных задач, поскольку укрепляется психофизическое здоровье ребенка, повышается интеллектуальное и духовное развитие личности.

В кружках рисования и лепки проводятся занятия, направленные на развитие тактильных ощущений, ребенок учится определять форму разных геометрических фигур, лепить из пластилина разные картины, использовать акварельные краски, делать поделки из бисера и природных материалов. Применяется увлекательный метод – рисование ладошкой, рисование пальчиками, использование мелков, песка, трафарета для прорисовывания различных животных, а также растений, что также непосредственно помогает изучению окружающей среды.

Таким образом, у детей формируется интерес к изобразительному искусству и к различным техникам и приемам. Искусство рисования помогает развивать творческую фантазию и воображение. Такое занятие очень полезно для стеснительных и закомплексованных детей. Дети учатся различать и угадывать яркие палитры красок и возможность высказать свое мнение через рисунок.

Благодаря такому проекту происходит охват таких целевых групп, как групп детей с ограниченными возможностями здоровья, их родители, студенты и преподаватели. Проект «Твой Дар» создает условия для социализации, адаптации особенных детей в современном обществе. Совместная работа педагогов, студентов, волонтеров, детей с ограниченными возможностями и их родителей, объединяет людей разных социальных групп, дает ощущение партнерства, взаимовыручки, снимает скованность, помогает поверить в себя. Такие результаты особенно важны для детей с ослабленным здоровьем, с отклонениями в развитии. Данная работа значима и для студентов, которые учатся доброму, отзывчивому отношению к особенным детям и подросткам.

В нашем мире многие люди относятся к детям с ОВЗ совершенно по-разному, например, некоторые сторонятся и даже боятся их, другие жалеют лишь на словах, есть те, кто относится открыто пренебрежительно.

Каждый человек имеет право на счастливую жизнь и поддержку, а инклюзивное образование помогает не только детям ощутить себя полноценными людьми, но и обычным людям выработать доброе, уважительное, искреннее отношение к таким людям.

Литература

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие. – М.: НЦ «ЭНАС», 2003. – 136 с.
2. Домбровская А.Ю. Социальная адаптация // Социологические исследования. – 2011. – № 11. – С. 71–75.
2. Евсеев С.П. и др. Адаптивная физическая культура в практике работы с инвалидами и другими маломобильными группами населения: учебное пособие. – М.: Советский спорт, 2014. – 298 с.
3. Роготнева А.В. Театральная педагогика в начальной школе. Поурочные разработки: методическое пособие. – М.: Владос, 2015. – 135 с.
4. Виноградов В.А. Инклюзив // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: СЭ, 1990. – С. 193.
5. Дубровская Т.А., Воронцова М.В., Кукушин В.С. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие. – М.: РГСУ, 2014. – 364 с.
6. Малофеев Н. Дети с отклонениями в развитии: реабилитация через образование // Народное образование. – 1998. – № 9–10. – С. 224.
7. Токарь И.Е. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития // Социальная педагогика. – 2011. – № 5. – С. 93–105.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Каздохова Э.Т.,
магистрантка,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик Россия

Ногерова М.Т.,

кандидат психологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик Россия

В статье обоснована актуальность использования информационно-коммуникационных технологий как средство организации учебного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, дети с особыми образовательными потребностями, современные технологии.

FEATURES OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION

The article substantiates the relevance of the use of information and communication technologies as a means of organizing the educational process of children with disabilities.

Keywords: inclusive education, a child with disabilities, children with special educational needs, modern technologies.

Основной проблемой системы образования является обеспечение организационно-методического сопровождения процесса модернизации и повышения качества образования, связанный с использованием новых информационно-коммуникационных технологий [3, с. 78].

Обучение ребенка в информационно-образовательном пространстве создает условия для его всестороннего личностного развития, полноценного обучения и социализации, особенно это касается детей с ограниченными возможностями. Можно сказать, что это приоритетная задача современной системы образования Российской Федерации.

План действий по модернизации общего образования на 2011–2025 гг., утвержденный Распоряжением Правительства Российской Федерации от 07.09.2010 № 1507-р, в разделе IV (Изменение школьной инфраструктуры) уделяет много внимания проблеме обучения детей с ограниченными возможностями. В частности, в мероприятии 10 (Создание условий во всех общеобразовательных учреждениях для реализации основных образовательных программ, обеспечивающих реализацию федеральных государственных образовательных стандартов общего образования) включён пункт б) обеспечение права граждан на выбор образовательного учреждения, включая детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, через создание соответствующих условий, в том числе в общеобразовательных учреждениях. Мероприятие 11 «Плана действий...» полностью посвящено этой проблеме – «Развитие сетевого взаимодействия образовательных учреждений, в том числе в регионах с ярко выраженной региональной и этнокультурной составляющей, обеспечивающих обучение детей с ограниченными возможностями здоровья» [1, с. 107].

В результате реализации «Плана действий...» предполагается достижение следующих основных показателей, в том числе по разделу IV: рост численности детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, которым созданы условия для получения качественного общего образования, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий, в общей численности детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов школьного возраста – с 30 до 70 %.

В каждом образовательном учреждении должна быть создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов. Инструментом создания такой безбарьерной среды и являются информационно-коммуникационные технологии.

Дети с ограниченными возможностями находятся в несколько «оторванном» от основного коллектива мире. Несмотря на усилия, принимаемые семьей, специалистами, обществом с целью их обучения и воспитания таких детей, став взрослыми, все-таки они оказываются неподготовленными к включению в социально-экономическую жизнь. Поэтому успешно «включить» ребенка в социум и подарить обществу полноценного члена и призвано инклюзивное образование.

Опрос родителей показывает, что 45 % одобряют данное новшество, 20 % резко против данной инициативы, а 35 % считают, что совместное обучение приведет к ухудшению качества образования и данным детям будет некомфортно учиться вместе.

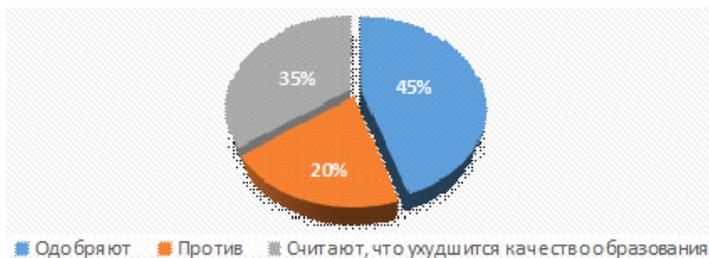


Рис. 1. Диаграмма результатов опроса родителей

Инклюзивное или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность

образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [4, с. 78].

Основная идея «включения» - это обучение детей с особыми потребностями в обычных образовательных учреждениях, там, где учатся все ученики. Инклюзивное образование является одним из основных направлений реформы, интеграции и трансформации системы специального образования во многих странах мира, цель которой – реализация права на образование без дискриминации.

Одним из основных аспектов интеграции в образовании – это построение индивидуальной траектории развития ребенка (индивидуальной образовательной программы). Этот образовательный маршрут не должен зависеть от того, где обучается ребенок, где он находится и в какой форме имеет возможность обучаться – главное его развитие (интеллектуальное, психическое и т.д.).

Такой подход стирает границы в отношениях, вовлекает всех детей в естественную жизнь коллектива, и почти исключает ошибки формирования личности будущего человека.

Можно выделить следующие проблемы осуществления инклюзивного обучения:

- процедура инклюзивного обучения детей практически не регламентирована нормативно-правовыми документами на федеральном и региональном уровнях;

- проблема недостаточности материально-технической базы и финансового обеспечения;

- нехватка узких специалистов: логопедов, психологов, дефектологов, специалистов лечебной физкультуры (ЛФК) для сопровождения обучения;

- проблема подготовки педагогов к работе с «особенными» детьми (не владение специальными методами, приемами, средствами обучения, психологическая неготовность педагогов);

- недостаточная обеспеченность учебниками, учебно-методическими комплектами, методическими пособиями [5, с. 301].

Для решения этих проблем необходимы:

- скоординированное и постоянное взаимодействие специалистов образования и науки;

- эффективная поддержка этого процесса со стороны государственной власти и органов местного самоуправления;

- разработка концепции информационного образовательного портала, структуры, сценариев его функционирования как ядра информационного образовательного пространства личностного развития учащихся;

- обеспечение дистанционной компьютерной поддержки обучения детей с ограниченными возможностями, инклюзивного обучения [2, с. 94].

Литература

1. Андреева А.В. Особенности научной и инновационной деятельности в системе образования // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 2. – С. 223.
2. Андреева А.В., Максимова Н.А. Проблемы формирования информационно-образовательной среды учебного // Информатика и образование. – 2020. – № 8. – С. 90–91.
3. Ахметов Б.С., Бидайбеков Е.Ы. О формировании единого информационного пространства вузов Республики: сборник трудов XII Международной конференции-выставки (ИТО-2002). – М.: МИФИ. – 2020. – Ч. IV.
4. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/incluzivnoe-obrazovanie-v-rossii.pdf> (дата обращения: 28.06.2014).
5. Максимова Н.А. Система формирования технологической культуры учителя // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/107-8569 (дата обращения: 28.06.2014).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Козловская Г.Ю.,
Северо-Кавказский федеральный
университет», г. Ставрополь, Россия

В статье анализируются особенности организации информационно-образовательной среды для студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ в вузе, предлагается сравнительный анализ позитивных и негативных сторон дистанционного обучения. Рассмотрены условия эффективности обучения студентов с ОВЗ в онлайн-формате, а также пути преодоления ограничений в системе дистанционного обучения.

Ключевые слова: обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ, индивидуальный образовательный маршрут, инклюзивная информационно-образовательная среда, дистанционное обучение, сетевое взаимодействие.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF DESIGNING AN INCLUSIVE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article analyzes the features of the organization of the informational and educational environment for students with disabilities and students with disabilities at the university, offers a comparative analysis of the positive and negative aspects of distance learning. The conditions for the effectiveness of teaching students with disabilities in the online format are considered, as well as ways to overcome the limitations in the distance learning system.

Keywords: students with disability and disabilities, individual educational route, inclusive information and educational environments, distance learning, networking.

Индивидуализация образовательной траектории обучающегося является одним из ключевых инструментов обеспечения доступности образования для людей с инвалидностью и ОВЗ. Это обусловлено, с одной стороны, важностью учета в обучении особых образовательных потребностей данной категории обучающихся, с другой стороны, доступность качественного образования в условиях различных глобальных вызовов, таких как эпидемиологические и техногенные проблемы, приобретает иное ценностное содержание. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий (маршрутов) (ИОТ, ИОМ) средствами цифровых технологий и инклюзивной электронной образовательной среды (ИЭОР) в настоящее время реализуется в масштабе всей отечественной системы образования, на всех ее уровнях и применительно к различному контингенту обучающихся.

Эффективность разработки и реализации ИОМ, по мнению Б.Б. Айсмонтаса и М.А. Одинцовой обуславливается рядом условий:

- осознанием всеми участниками педагогического процесса необходимости и значимости ИОМ как одного из способов самоопределения, самореализации и проверки правильности выбора профилирующего направления дальнейшего обучения;
- осуществлением психолого-педагогического сопровождения и информационной поддержки процесса разработки ИОМ обучающихся с ОВЗ;
- активным включением обучающихся в деятельность по созданию ИОМ.

Развитие студента может осуществляться по нескольким образовательным маршрутам, которые реализуются одновременно или последовательно. Отсюда вытекает основная задача педагога – предложить обучающемуся спектр возможностей и помочь ему сделать выбор [1].

Выбор того или иного ИОМ определяется комплексом факторов:

- особенностями, интересами и потребностями самого ребенка и его родителей в достижении необходимого образовательного результата;
- возможностями удовлетворить образовательные потребности одаренной личности;
- ресурсными возможностями как образовательной организации, так и самого студента.

Круг основных проблем студентов с ОВЗ и инвалидностью позволяет сформировать смысловое ядро рекомендаций по оптимизации высшего инклюзивного образования с применением цифровых технологий и ДОТ:

- режим работы и содержательное наполнение образовательного портала образовательным контентом применимо к студентам с ОВЗ и инвалидностью должно быть регламентировано жесткими хронометражем, алгоритмом и правилами;

- студенты с ОВЗ и инвалидностью должны быть обеспечены возможностью индивидуального консультативного ознакомления с ресурсами образовательного портала по изучаемой дисциплине, снабжены четким навигатором и правилами работы с электронными образовательными ресурсами;

- все задания, инструкции следует выдавать и в письменном, и в устном виде, сопровождая их четкими и лаконичными пояснениями;

- пояснения к заданиям должны иметь четкие сведения о конкретных объемах и характеристиках работы и сроках ее сдачи;

- задания следует выдавать дозированно, малыми порциями, проверять в заранее назначенные сроки, сопровождая итог проверки комментариями со стороны преподавателя;

- необходимо реализовывать практику предлекционной подготовки, при которой студент читает материал за 3–4 дня до предстоящей лекции (материал необходимо предоставить заранее и четко указать в заданиях к курсу этот вид самостоятельной работы);

- контроль выполнения заданий следует осуществлять постоянно и регулярно в течение всего срока обучения.

Качественное образование обучающихся с ОВЗ может быть обеспечено только при условии решения проблем, свойственных как дистанционным технологиям, так и самому процессу обучения.

К числу основных ограничений в системе дистанционного обучения Т.А. Ярая относит:

- отсутствие невербальных компонентов коммуникации, непривычная форма общения и скорость обмена сообщениями, эмоциональная обедненность контактов и некоторые другие особенности;

- трудности обратной связи – важно обеспечить оперативное получение необходимой информации о состоянии каждого обучающегося, успешности его обучения (различные формы тестирования, кос-

венные методы, телефон доверия), создать механизмы коррекции форм и технологий образования;

– увеличение времени между вопросом и ответом в процессе организации диалога, а также ограничение средств его организации. Диалог в системе дистанционного обучения носит пролонгированный характер: реплики диалога отстоят друг от друга во времени, отсутствует непосредственная (мгновенная) реакция собеседников на реплики диалога;

– недостаточное знание и соблюдение норм сетевого этикета, что оказывает существенное влияние на создание обстановки психологического комфорта в обучающей среде. Все участники процесса дистанционного обучения должны постоянно помнить о заповедях сетевого этикета, чтобы случайным или необдуманном словом не обидеть «собеседника»;

– проблема развития интереса к изучаемым предметам может быть решена за счет организации процесса общения в виртуальном классе, привлечения высококвалифицированных преподавателей, дифференциации и индивидуализации обучения; включения в обучение игрового, моделирующего компонента; максимально раннего начала обучения;

– неумение устанавливать контакт с другими субъектами образовательного процесса при отсутствии визуального контакта;

– неумение вести себя на сетевой дискуссии (молчание, агрессивное поведение, неумение отстаивать свое мнение, лаконично и уверенно выступать и пр.);

– сложности в личном общении с преподавателем по электронной почте;

– трудности восприятия содержания учебного курса;

– сложности в самоорганизации и рациональном планировании самостоятельной работы с учебными материалами и пр.

Помимо обучающихся, с трудностями сталкивается и педагог, работающий в дистанционном формате:

– сложности в организации деятельности сетевых обучающихся;

– трудности в выборе стиля общения с отдельными обучающимися;

– трудности в определении индивидуальных особенностей обучающихся;

– проблемы формирования эффективно работающих малых учебных групп;

– проблемы повышения мотивации обучения;

– создание благоприятного психологического климата при проведении обучения;

– адекватность поведения самого педагога выбранным для дистанционного обучения методике и педагогической технологии [4].

Для того, чтобы решить описанные выше проблемы и успешно наладить контакт со всеми обучающимися и плодотворно сотрудничать с ними на протяжении всего срока обучения, сетевому педагогу необходима информация об индивидуальных особенностях обучающихся (уровень тревожности, самооценка, характер мотивации и пр.), которую может дать ему психолог. Располагая сведениями такого рода, педагог будет иметь возможность определить стиль общения с каждым из обучаемых, а также разработать оптимальные пути разрешения возможных конфликтных ситуаций, если таковые возникнут в процессе обучения, методы оказания поддержки и помощи обучаемым в случае каких-либо затруднений [2].

Также в процессе работы выяснилось, что студенты с ОВЗ и инвалидностью демонстрируют низкий уровень самоорганизации и самостоятельности, не умеют работать в режиме сетевого обучения, нуждаются в постоянном сопровождении со стороны реального преподавателя основного вуза. Путь решения этой проблемы видится в том, чтобы параллельно с основными предметами осуществлялось освоение студентами с ОВЗ и инвалидностью специализированных дисциплин (например, «Введение в дистанционное обучение», «Методика работы с электронным учебником и электронным текстом», «Психологическая безопасность субъекта сетевого образовательного процесса», «Технологии и методики самоорганизации» и др.). Данные предметы позволяют повысить самостоятельность и ответственность студентов.

Следует отметить, что кроме отрицательных моментов дистанционного обучения существуют и положительные. Так, по уровню своего интеллектуального развития, в том числе и по способности к освоению компьютерных технологий, обучающиеся с ОВЗ успешно усваивают знания, а иногда не только не уступают, но и даже превосходят своих сверстников [3].

Образование с использованием дистанционных технологий позволяет удовлетворить индивидуальные потребности каждого человека в обучении и решить такие проблемы традиционного образования, как отсутствие индивидуального подхода к обучающимся, недостаточное использование активных форм обучения, директивность образовательного процесса, слабая мотивация к самостоятельной познавательной деятельности обучающегося, жесткая привязка к территории и во времени, субъективность оценки результатов обучения.

Дистанционное обучение призвано оптимально преодолеть недостатки традиционного образования и отличается от него по ряду показателей:

- повышает посещаемость мероприятий за счет онлайн-участников и просмотров записей;

- привлекает тех участников, которые не могут присутствовать на занятиях в силу состояния здоровья, нехватки времени или географической удаленности;
- предоставляет возможность доступа к электронным материалам и видеозаписям после лекции;
- привлекает новых слушателей, предоставляя им возможность в любое свободное время присоединиться к онлайн-занятию;
- обеспечивает доступность и экономичность образования для всех категорий граждан, в том числе социально незащищенных и маломобильных;
- обеспечивает возможность выбора индивидуального содержания обучения, а также эффективность и результативность обучения;
- дает возможность выбора индивидуального темпа освоения знаний;
- стимулирует самостоятельную познавательную деятельность обучающегося. Виртуальный характер дистанционного обучения имеет свои положительные и отрицательные аспекты для личности субъекта образования.

Положительное влияние на личность оказывают следующие аспекты дистанционного обучения:

- виртуальный мир представляет мир реальный, позволяет имитировать происходящее в социальной реальности, отрабатывать навыки, получать знания и опыт с минимальным риском;
- виртуальное взаимодействие позволяет снизить психологическое напряжение, избежать психологического дискомфорта, что связано с ощущением психологической безопасности и повышением коммуникативной активности участников;
- возможность стать анонимным участником взаимодействия или предстать под вымышленным именем стимулирует ролевое экспериментирование, способствует лучшему самопознанию, раскрытию индивидуализации.

Отсутствие прямого, непосредственного контакта в дистанционном обучении заостряет важность учета психологических особенностей систематизации и представления информации, которые во многом определяют эффективность обучения.

Одним из наиболее важных факторов эффективности обучения является осмысленность обучающимся учебного материала, т. е. наделение полученной информации смыслом «для себя». Роль педагога заключается в максимальном расширении смыслового поля подаваемого им материала, его детализации. Другим важным фактором является представление учебного материала, выделение его структуры, иерархии по критерию значимости и соподчиненности понятий, включение данной информации в систему мира в целом, что должно помочь

обучающемуся систематизировать полученный материал. Кроме того, важное значение имеет временной аспект обучения.

Во-первых, принципиальным является определенное распределение обучения во времени – необходимая частота занятий, консультаций, наполненные оптимальном напряжением, объемом учебного материала. Во-вторых, должна быть определенная длительность представления материала (необходимая для понимания новой информации), а также важен промежуток времени, отводимый на обработку информации, самостоятельное изучение материала, его расширение, углубление.

Важным компонентом дистанционного обучения является связь между субъектами образовательного процесса, поэтому особые требования предъявляются ко всем характеристикам связи – техническим, организационным, психолого-педагогическим.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что дистанционное обучение, включающее применение различных педагогических технологий в виртуальной среде, позволяет преодолеть многие проблемы традиционного обучения (привязка к территории и во времени, недостаточная самостоятельная активность обучающихся, директивность обучения и др.), максимально расширяет аудиторию обучающихся, дает возможность удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей обучающихся и реализации его творческого потенциала.

Литература

1. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий: хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ / под ред. Б.Б. Айсмонтаса. – М.: МГППУ, 2015.

2. Козловская Г.Ю., Борозинец Н.М. Проектирование инклюзивного образовательного пространства в вузе: учебно-методический комплекс. – Ставрополь: Изд-во «Вердже-пиар», 2017.

3. Курносова С.А. Проектирование инклюзивной информационно-образовательной среды университета: учебное пособие. – Челябинск, 2017. – 181 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edulib.mgppu.ru/resources/143>

4. Ярая Т.А. Организация и сопровождение дистанционного образовательного процесса обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата: методические рекомендации. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016.

КООПЕРАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Койнова-Цёльнер Ю.В.,
г. Дрезден, Германия

Развитие кооперативного взаимодействия в контексте инклюзивного образования представляется важным условием успешного развития инклюзивной культуры. Не любое взаимодействие является кооперативным. Качество взаимодействия зависит от активности каждого из участников инклюзивного процесса. Для достижения кооперативного взаимодействия, которое способствует развитию инклюзивной культуры, необходимо понимание составных компонентов и условий развития кооперативной интеракции. В статье представлены типы взаимодействия, компоненты, индикаторы, условия кооперативного взаимодействия и его потенциал в развитии инклюзивной культуры.

Ключевые слова: кооперация, взаимодействие, виды социальной взаимозависимости в группе, инклюзивный урок, инклюзивное образование

С момента вступления в силу Конвенции Организации Объединенных Наций о правах лиц с ограниченными возможностями, инклюзия стала центральной социально-политической и образовательной темой. Реализация полной инклюзии в образовании связана с расширением соучастия и уменьшением исключения от возможностей в обучении не только школьников с ограниченными возможностями, но и всех учащихся, независимо от пола, возраста, цвета кожи, национальности, уровня развития когнитивных способностей и т.д. [1]. На практике это означает обеспечение доступности общественных социальных институтов образования для всех детей, начиная с дошкольного образования, их равноправного участия в образовательном процессе, развития успеваемости всех учащихся, особенно тех, кто в силу различных причин исключен из системы образования или участвует ограниченно. Таким образом, инклюзия подразумевает радикальную реформу учебных заведений с точки зрения учебного плана, оценки, планирования и проведения урока и группировки учащихся, а также архитектуры зданий и технического оснащения образовательных учреждений. Общественное признание задач инклюзивного образования – это признание бесконечности процесса, направленного на развитие общества, в котором устраняются все проявления отчуждения в рамках совместного образования, основой которой является «система ценностей, ко-

торая приветствует многообразие, обусловленное полом, национальностью, расой, языком происхождения, социальным происхождением, уровнем успеваемости или инвалидностью» [8, 10].

Время показывает, что несмотря на политическое и общественное признание инклюзивного образования, осуществление Конвенции ООН сопряжено с трудностями. По этой причине в статье выдвигается гипотеза, что улучшение реализации проекта инклюзивного образования возможно в рамках кооперативного взаимодействия участников инклюзивного процесса и установления междисциплинарных связей между различными дисциплинами, а также с различными структурами. Обучение кооперативному взаимодействию должно стать промежуточной задачей в целях реализации инклюзивного образования как общей цели.

Что понимается под «кооперацией» в образовании? В гуманитарные науки термин кооперации ввел К. Левин, идеи которого оказали большое влияние на социальную психологию, в частности, теорию культурного развития Л.С. Выготского. Перенеся теорию поля химии в психологию, К. Левин изучал взаимодействие человека в психологическом поле окружающего его мира [6]. Анализ взаимодействия отдельного участника группы с окружающим его миром учёный описал с помощью атрибутов:

- отрицательное взаимодействие, т. е. избегание контактов,
- положительное взаимодействие, т.е. волевое стремление к контактам [6].

Согласно теории поля, группа представляет собой динамическое целое, которое, вследствие активности участников, может видоизменять качество взаимодействия всей группы. Отказ отдельного члена группы или подгруппы от общих целей меняет состояние всех участников группы. Для качественного анализа развития взаимоотношений в группе К. Левин предложил в качестве индикатора типа взаимодействия социальные взаимозависимости внутри группы как совокупность связей субъектов, в которой присутствуют:

- субъектность каждого отдельно взятого индивида;
- интересубъектность, отражающая групповые отношения.

Основатель теории социальной взаимозависимости М. Дейч развил идеи К. Левин дальше, анализируя субъектность индивидуума, выделив три вида социальной взаимозависимости [5, 16]:

- конкуренция, отражающая нарушение совместного взаимодействия и отсутствие единства в группе. Этот стиль отношений идентифицируется с ориентацией на «выиграть или проиграть» (win – lose);

- конформизм, отражающий избегание, отсутствие активности субъекта, избегание конфликта, стремясь «не выиграть — и не проиграть» (lose – lose);

- кооперация, характеризующаяся высокой ориентацией на себя и на других в рамках конкретного диалога с выходом на выработку компромисса. Этот стиль, означающий «выиграть–выиграть» (win – win), предполагает прозрачность отношений, взаимообмен информацией, выяснение и обсуждение различий мнений, приемлемость компромисса для принятия взаимоприемлемого решения.

Анализ взаимодействия в группе позволил сделать вывод, что кооперация, как конструктивное взаимодействие в группе, возникает лишь тогда, когда группа обращает внимание и прилагает усилия на создание благоприятного психологического климата, в котором учитываются внутренняя мотивация и чувства каждого. Поэтому для кооперативного сотрудничества группе необходим диалог о ценностях и выработка общих ценностей, на которых далее основывается процесс групповой тематической интеракции, направленный на решение поставленной задачи.

Практика профессионального взаимодействия показывает, что процесс групповой интеракции является сложным динамическим процессом, для которого характерны конфликтные ситуации. Нередко предметная работа с заданием подменяется выяснением силовых отношений или конкуренции между его участниками.

Конструктивный выход из ситуаций возможен, если лидер группы и другие участники группы откажутся от построения иерархической структуры внутри группы в пользу установления равноправных взаимоотношений.

В групповой интеракции это предполагает отказ от форм индивидуального «поощрения» и «наказания», известного под названием «кнут и пряник». При развитии кооперативных отношений важны общие правила коммуникации: уважать себя и других, что значит работать самому с такой ответственностью, которой ты желал бы от других; следить за эмоциональными «препятствиями» в процессе обучения, озвучивая, что тебе лично мешает и что мешает другим; представлять в своих высказываниях самого себя и говорить от имени «я», а не «Мы». Использование обращения «я» помогает осознать чувства и взвесить позиции: «я должен» и «я хочу». Речь идет об автономии и взаимозависимости каждого человека. Обобщающие обороты, например: «мы думаем», «обычно делают», «никто не должен», почти всегда являются играми в «прятки».

Одним из основных условий кооперативного взаимодействия является понимание активности индивидуального «я», активности каждого участника и осознание совместной социальной активности «Мы», которая может быть различной как следствие наличия различного уровня

компетенций на индивидуальном уровне [2, 10]. При таком подходе признание различий является потенциалом творческого взаимодействия. Теория социальной взаимозависимости основана на постулате, что самостоятельное и ответственное отношение к себе, окружающим нас людям и природе формирует социальное поведение в модусе кооперации, достижение которой зависит от степени развития пяти основных компонентов поведения:

- индивидуальная ответственность за работу в группе;
- признание формы позитивной зависимости,
- отказ от конкуренции и конформизма;
- участие в работе группы в формате «face to face»;
- высокий уровень развития социальных компетенций;
- высокий уровень развития рефлексивных умений, проведение саморефлексии. [5, 17]

Следовательно,

1. Кооперация – это не столько форма взаимодействия в тандеме или группе, сколько показатель положительного взаимодействия в тандеме и/или группе и с группой, так как наряду с кооперацией результатом взаимодействия может быть и конкуренция, и уход от взаимодействия.

2. Кооперация отражает качество сложившихся социальных связей в группе и с группой, построенных на доверии, уважительном признании каждого, солидарности, достижение компромисса в процессе совместной деятельности.

3. Кооперативное взаимодействие нуждается в механизме координации действий, т.е. менеджмент управления, который признаёт равноправие всех участников.

4. Кооперация возможна лишь при демократическом стиле управления.

Важность кооперативного взаимодействия в целях реализации инклюзивного образования подчёркивается в английском документе «Index for Inclusion» [3].

Создания инклюзивной культуры в образовательных учреждениях – проект долгосрочный, который учитывает индивидуальное, совместное и дополнительное время для развития кооперативного сотрудничества друг с другом; создания инклюзивных структур управления, т.е. выработки нормативов, правил, координационных рамок, нахождение материальных ресурсов и поддержки руководства для кооперативного сотрудничества, а также развитие инклюзивных практик в школах и университетах на уровне совместного проведения учебных занятий. При таком подходе кооперативное взаимодействие можно рассматривать и в узком и более широком смысле.

Кооперативное взаимодействие в узком смысле предполагает планирование и проведение инклюзивного урока, совместно с коллегами и учащимися. На таком уроке для всех учащихся есть возможность реализации развития своих индивидуальных способностей.

Кооперативные формы работы обладают внутренней силой, способной вывести деятельность учащихся за пределы классных кабинетов и школьных коридоров, охватить всю школу и презентовать продукты учебной деятельности во внешкольных местах сетевого сотрудничества. Пример такого урока-проекта, когда учитель делит класс на гетерогенные группы и ставит общую задачу: «У вас есть две недели, чтобы проехать на велосипеде через все 16 федеральных земель Германии. Группа должна предоставить план маршрута, который позволит преодолеть расстояние за 14 дней на велосипеде с посещением избранных знаменательных мест 16 федеративных земель Германии» [7, 66].

Понятно, что такие комплексные задания захватывают учащихся, повышают степень их информированности, знаний о своей стране. Для этого учащиеся совместно составляют план действий, распределяют задания на индивидуальном уровне, определяют время выполнения задания и время для совместных промежуточных сессий [4].

Технические возможности сети Интернет способствуют работе в рамках кооперативного урока. Задания, тексты и результаты могут быть доступны на онлайн-рабочей площадке, может быть организован чат группы. Учитель может постоянно поддерживать контакт по электронной почте. Учитель не доминирует, но «стоит у руля», в то время как каждая группа знакомится с общим заданием и выясняет возможности индивидуального вклада. Учитель проводит промежуточную рефлексию. Важно понять значимость рефлексивной составляющей кооперативного урока. В реальности существует проблема, когда ученики настолько увлечены процессом конкретной деятельности, что неохотно переходят к фазам рефлексии на темы психологического климата, включения всех и равноправия в группе.

Хорошо себя зарекомендовало обучение отдельных учащихся в качестве специалистов-тьюторов в конкретных предметных областях. Время от времени они выступают в качестве экспертов по своей теме. На предметных уроках они, наравне с учителем, консультируют учащихся во время индивидуальной или парной работы и, таким образом, поддерживают развитие системы оказания взаимопомощи. Задача учителя – следить за тем, чтобы все учащиеся были вовлечены в учебный процесс в соответствии с их особенностями [7, 70].

Кооперативное обучение помогает учителю обходиться с гетерогенностью учащихся. Но дифференциация сама по себе [дифференциация

ради дифференциации] не представляет ценности. Не только в рамках инклюзивного урока, но и в целом важно воссоединить различные пути обучения, не игнорируя при этом разницу в успеваемости учащихся при уважительном признании возможностей каждого. Для того чтобы быть успешным, нужно координировать внутренние учебные планы. А работать с годовым планом лучше совместно, с коллегами. Эти планы можно вывесить в классных кабинетах, а также предоставить родителям.

Вызовом кооперативного взаимодействия в широком смысле слова может выступать коллегиальный взаимообмен. Осуществление задач профессионального развития в школьном коллективе возможно, если «инклюзивный урок» получит формат коллегиальной коммуникации в безопасной атмосфере.

Анализ традиционных школьных проверок в Германии показал, что коллегиальный обмен помогает сформулировать как индивидуальные задачи по развитию личности учителя, так и развитие инклюзивного образования в коллективе [7, 70].

Установлено, что у большинства учителей есть своя личная теория инклюзивного урока. При этом важно понимать, что инклюзивный урок предъявляет требования к каждому, кто участвует в процессе образования. Процесс и качество инклюзивного образования являются процессом и результатом коллегиального характера. Организация инклюзивного образования, к требованиям которого относятся использование цифровой техники, материальная база образовательного учреждения, соблюдение санитарных норм и техник здоровья сбережения, невозможно без участия конкретных учителей, школьного руководства, технического персонала и т.д.

Кооперативное обучение не является чем-то самим собой разумеющимся. К нему необходимо стремиться. Следовательно, развитие образования в пользу инклюзии предлагается рассматривать как совместный кооперативный процесс и суммарный результат индивидуального и совместного труда.

Таким образом, на обсуждение выносятся следующие положения:

1) непосредственное влияние стиля взаимодействия на качество процесса и результата инклюзивного образования;

2) отказ от вертикального в пользу «горизонтального» менеджмента управления образовательного учреждения в вопросах развития инклюзивного образования;

3) коллегиальное положительное взаимодействие является техникой сохранения здоровья и техникой предохранения от «выгорания» в профессии, способствует индивидуальной удовлетворенности участников

инклюзивного образования, улучшает психологический климат заведения и влияет на качество и развитие инклюзивной культуры в обществе.

Литература

1. Конвенция Организации Объединенных Наций о правах лиц с ограниченными возможностями от 2006/2012: http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON_02_site.pdf (от 18.11.2020).
2. Койнова-Цельнер, Ю. Мультипрофессиональная кооперация в условиях инклюзивной культуры // Стратегии и практики развития инклюзивной культуры: материалы сборника. – Тюмень. – 2019. – С. 8–15.
3. Booth T., Ainscow M., Kingston D. Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare // CSIE, new Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 QU, KU. – 2006, – 114 p.
4. Huber G. (Hrsg.). Studienbrief 1A. Lernen in Schülergruppen – Grundlagen. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Tübingen. – 1985.
5. Johnson D., Johnson R. Wie kooperatives Lernen funktioniert. Friedrich Jahresheft. – 2008. – P. 16–20.
6. Lewin K., 1939: Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods // American Journal of Sociology. – Vol. 44, № 6; May, 1939. – P. 868–896 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/218177> (от 29.11.2018).
7. Meyer H. Unterrichtsentwicklung, Cornelsen, Berlin. – 2015.
8. Mittler P. Toward Inclusive Education, London, Falmer. – 2000.

ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ

Крошка А.А.,

студент,

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

Научный руководитель: **Трифенова Э.П.,**

кандидат педагогических наук, доцент,

Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

В статье обобщены взгляды отечественных и зарубежных педагогов, занимавшихся проблемой значимости экскурсий в образовании.

Описывается, анализируется констатирующий эксперимент, в котором определяется остаточный уровень знаний учащихся специальной (коррекционной) школы, после проведения урока-беседы и урока-экскурсии. Представлены основные методические правила проведения экскурсии.

Ключевые слова: экскурсия, обучающийся с интеллектуальными нарушениями, специальная (коррекционная) школа, учитель.

THE IMPORTANCE OF THE EXCURSION AT THE SPECIAL (CORRECTIVE) SCHOOL

The article summarizes the views of domestic and foreign teachers who dealt with the problem of the importance of excursions in education. The article describes, analyzes the ascertaining experiment, in which the residual level of knowledge of students of a special (correctional) school is determined, after the lesson-conversation and the lesson-excursion. The basic methodological rules of the excursion are presented.

Keywords: excursion, student with intellectual disabilities, special (correctional) school, teacher.

Особое место в исследованиях занимает проблема практического проведения экскурсии в учебных учреждениях. Изучению данной проблемы посветили свои труды как отечественные, так и зарубежных педагоги, психологи: В.А. Герд, Н.А. Добрынина, У. Джеймс, Г.В. Егорова, С.Н. Блохина. Из научных трудов Б.Е. Райкова, Д.Н. Кайгородова, Т.В. Шевыревой и других отечественных психологов и педагогов, понимаем, что в процессе правильно спланированной и организованной экскурсии у школьников развивается наблюдательность, проявляется интерес к окружающему миру [1].

Экскурсия является необъемлемой частью обучения для познания окружающего мира детей с интеллектуальными нарушениями. Известно, что для младших школьников с нарушением интеллекта в учебном процессе важна наглядность [5], а экскурсия позволяет умственно отсталому ребёнку наблюдать тот или иной объект в естественных или искусственно созданных, характерных для объекта условиях [3]. Одна из основных и важных задач экскурсии для учащихся специальной (коррекционной) школы – это расширение сферы общения и социальных контактов детей с интеллектуальными нарушениями. Перед проведением экскурсии для детей с интеллектуальными нарушениями учитель составляет план проведения экскурсии, где указывает конкретную цель, задачи (образовательные, коррекционно-развивающие, воспитываю-

щие), содержание и методы [4]. Особое внимание уделяется речевому развитию учащихся, поэтому учитель заранее продумывает материал по теме будущей экскурсии; проводит подготовительное занятие с детьми. Далее проводится сама экскурсия. После проведения экскурсии подводятся ее итоги, закрепляются знания, полученные в ходе практической деятельности, проверяется усвоение речевого материала по теме.

В данной статье мы хотим проанализировать первые результаты констатирующего эксперимента по усвоению учебного материала детьми с интеллектуальными нарушениями на уроках «Мир природы и человека» без проведения / с проведением учебной экскурсии. Экспериментальное исследование проводилось с учащимися четвёртого класса ГБОУ Краснодарского края специальной (коррекционной) школы № 21 в форме фронтального занятия с индивидуальным подходом. Школьникам было предложено пройти два тестирования по пройденным ранее темам учебного предмета «Мир природы и человека». В эксперименте принимало участие восемь учащихся, из которых семь учащихся с легкой степенью умственной отсталости и один – с легкой степенью умственной отсталости и расстройством аутистического спектра.

Первый тест проводился по теме: «Животные. Домашние и дикие животные» с целью оценки усвоения по вышеназванной теме. По данной теме для школьников экскурсия не проводилась, материал объяснялся в форме урока-беседы с привлечением разных видов наглядности. Тест содержал в себе семь вопросов с вариантами письменных ответов. В качестве стимульного материала использовался бланк для выполнения задания, карандаш. В ходе эксперимента испытуемый, читая вопросы, должен был назвать правильный вариант ответа или несколько правильных вариантов ответов.

Второй тест проводился по теме: «Признаки осени», по данной теме для учащихся была проведена учебная экскурсия. Целью теста была оценка усвоения знаний по теме. Стимульный материал был аналогичным, как и в первом тесте. При обработке и оценке результатов определялось количество правильных ответов на вопросы и меры помощи экспериментатора при проведении теста. Результат оценивался по пятибалльной шкале:

5 баллов (условно высокий уровень усвоения учебного материала) – на все вопросы ребёнок ответил правильно и самостоятельно.

4 балла (уровень выше среднего) – на большинство вопросов ребёнок ответил правильно, были допущены единичные ошибки, которые исправил самостоятельно или при помощи наводящего вопроса.

3 балла – (средний уровень) – на большинство вопросов ответил верно, с помощью уточняющих вопросов педагога.

2 балла – (уровень ниже среднего) – при ответе на вопросы ребёнку нужна значительная помощь, большинство вопросов недоступно для понимания.

1 балл (низкий уровень) – не были даны ответы на вопросы, не использует помощь.

В результате проведения первого теста были получены следующие результаты тестирования, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты первого тестирования по теме
«Животные. Домашние и дикие животные»

Испытуемые	Количество баллов за тест / уровень знаний
Марат Г.	1/ низкий уровень
Ярослав П.	4/ уровень выше среднего
Александр С.	4/ уровень выше среднего
Никита У.	3/ средний уровень
Иван Б.	4/ уровень выше среднего
Данил З.	4/ уровень выше среднего
Михаил С.	2/ уровень ниже среднего
Виктория Б.	3/ средний уровень

При анализе данных, представленных в таблице видно, что никто из испытуемых не справился с тестом на высший балл (нет условно высокого уровня знаний по теме). Четверо испытуемых (50 % от общего количества испытуемых) справились с тестом на 4 балла, что соответствует уровню выше среднего знаний по пройденной теме учебного предмета. Два испытуемых усвоили тему урока на 3 балла (условно средний уровень), ещё один испытуемый показал результаты ниже среднего, что соответствует 2 баллам. Низкий уровень усвоения темы урока показал один испытуемый, он получил 1 балла по тесту, а значит, им не были даны ответы на вопросы, испытуемый во время прохождения теста не использовал помощь.

В результате второго тестирования усвоения темы (данная тема была объяснена в форме урока-экскурсии), испытуемые получили следующие баллы, которые представлены в табл. 2.

Результаты второго тестирования по теме «Признаки осени»

Испытуемые	Количество баллов за тест
Марат Г.	1/ низкий уровень
Ярослав П.	5/ условно высокий уровень
Александр С.	5/ условно высокий уровень
Никита У.	4/ уровень выше среднего
Иван Б.	4/ уровень выше среднего
Данил З.	5/ условно высокий уровень
Михаил С.	3/ уровень ниже среднего
Виктория Б.	3/ уровень ниже среднего

Исходя из данных табл. 2, следует, что трое испытуемых справились с тестовым заданием на 5 баллов (условно высокий уровень знаний по теме предмета), а это составляет 38 % от общего числа испытуемых. Двое участников эксперимента прошли тест с результатом 4 балла (результат выше среднего), от общего числа испытуемых составило 25 %. Ещё двое ответили на 3 балла, что соответствует среднему баллу и только один учащийся по результатам тестирования набрал 1 балл (низкий уровень усвоения знаний по теме).

Сравнивая результаты первого и второго тестирования понимаем, что изложение материала в форме урока-экскурсии помогло лучше усвоить тему урока 62 % испытуемых. Это видно исходя из процентного соотношения результатов. В результате первого тестирования процент испытуемых набравших 5 баллов составил – 0 %, а в результате второго тестирования их процент уже составил 38 %. 50 % испытуемых из 100 % показали результат выше среднего во время первого тестирования. В результате второго тестирования их процент усвоения знаний на уровень выше среднего составил всего 25 %. 38 % процентов испытуемых не улучшили и не ухудшили результаты усвоения знаний.

Таким образом, анализ данного эксперимента показал, что такая форма проведения урока, как учебная экскурсия, позволяет улучшить результат усвоения темы урока учащимися. В результате проведения экскурсии число процентного соотношения учащихся, ответивших на вопросы теста на 5 баллов (условно высокий уровень), выросло на 38 %. Следовательно, экскурсия однозначно влияет на уровень усвоения знаний учащихся. Большая часть учащихся, а именно 62 %, принимавших участие в эксперименте, показали уровень остаточных знаний выше, в случае, если изучаемая тема проводилась не в форме урока-

беседы, а в форме урока-экскурсии. Можем сделать вывод, что методически правильно подготовленная и проведенная экскурсия занимает важное место в обучении детей с интеллектуальными нарушениями, так как помогает на практике закрепить знания, полученные на уроке; развивает речь, внимание, наблюдательность; способствует увеличению двигательной активности, так как во время проведения экскурсии, до и после экскурсии дети активно двигаются. Знакомит детей с окружающим миром и помогает им адаптироваться в нем.

Литература

1. Герд С.В. Экскурсионное дело сборник статей по вопросам методики экскурсий. – М.: Гос. изд-во, 1928. – 117 с.
2. Джеймс У. Психология / под ред. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
3. Добрина Н.А. Экскурсоведение: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 288 с.
4. Райков Б.Е. Методика и техника экскурсий. – 3-е изд. – М.; Л.: Гос. издательство, 1930 – 148 с.
5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие для студентов: 3-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие – М.: Академия, 2007. – 512 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АКМЕОЛОГИИ

Кузьмина Н.В.,

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Жаринова Е.Н.,

кандидат психологических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет
ветеринарной медицины, г. Санкт-Петербург, Россия

Статья посвящена рассмотрению категориального, психолого-акмеологического понятийного аппарата, обеспечивающего достижение профессионального мастерства, успеха в деятельности, продуктивного решения задач преподавателем и студентом.

Ключевые слова: образовательная акмеология, образовательное искусство, коммуникативная культура преподавателя, самореализация, акмеэнергоинформационный потенциал, акмеологическая рекреация.

COMMUNICATIVE CULTURE OF A HIGHER SCHOOL TEACHER IN EDUCATIONAL ACMEOLOGY

The article is devoted to the categorical, psychological and acmeological conceptual apparatus that ensures the achievement of professional skills, success in activities, and productive problem solving by teachers and students.

Keywords: educational acmeology, educational art, teacher's communicative culture, self-realization, acme energy and information potential, acmeological recreation.

Предмет образовательной акмеологии состоит в изучении закономерностей развития коммуникативной культуры и творческой готовности как условия продуктивной деятельности преподавателей высшей школы средствами систем тренинговых программ, психолого-акмеологического консультирования, акмеологической рекреации, включающую в себя интеллектуальную и двигательную и поисков признаков самореализации творческих потенциалов основных участников образовательного процесса.

Знания закономерностей и факторов достижения вершин в той или иной области (спортивной, психолого-педагогической, медицинской, инженерной и др.) добываются в сравнительных исследованиях образовательных организаций, субъектов деятельности (профессионалов) разных уровней коммуникативной культуры, творческой готовности и продуктивности. Изучая закономерности и факторы достижения субъектами деятельности вершин самореализации (самоактуализации, самоорганизации – самореорганизации, самоконтроля), образовательная акмеология разрабатывает методы и техники, позволяющие руководителям, преподавателям, студентам всех видов профессиональных высших учебных заведений достигать успеха в деятельности. Результатом реализации указанных методов исследований должна быть готовность выпускников учебных заведений к самостоятельному творчеству, ответственному решению специальных, профессиональных и жизненных задач на входе в новые системы.

Образовательное искусство опирается на технологии и техники развития личности, деятельности, индивидуальности учащихся средств

вами образования: стимулирования их акмеэнергоинформационного потенциала, удовлетворения их потребности в самореализации, развитии коммуникативной культуры и творческой готовности, выборе собственного пути и собственных вершин.

Сложность развития коммуникативной культуры и творческой готовности преподавателей высшей школы, образовательного искусства обусловлена многими причинами. Его объектами и субъектами являются личности с разными акмеэнергоинформационными потенциалами, находящиеся в сложных взаимоотношениях с группами и коллективами, в которые они входят. Преподаватели и студенты находятся на разных уровнях самообразования и самопознания, разных возрастов и даже разных культур – молодежной и традиционной.

Средством образовательного искусства является информация (общекультурная, общенаучная, специальная и профессиональная), которая имеет тенденцию к расширению и изменению. Участники межличностной коммуникации духовно общаются в условиях развивающихся требований со стороны общества, ухудшающейся экологии, закономерностей экономического и политического развития мира. Решение образовательных задач в образовательных системах и движение определенного уровня готовности должно быть осуществлено за строго определенное время.

Образовательная акмеология – интегративная наука об образовательном искусстве, в котором основные субъекты образовательного процесса являются субъектами коммуникативной культуры, межличностной коммуникации и духовного общения, опосредованного содержанием и средствами образования. Критерием профессионализма образовательного коллектива является мера обоснованности стратегий воздействия и организации условий, в которых выпускники должны суметь выжить, развиваться и достигать успеха.

Новая область научных знаний может успешно развиваться лишь активно разрабатывая основы методологии. Она опосредованно влияет на акмеологическую теорию развития специалиста в сфере воспитания и образования, совершенствуя ее прикладную часть – технологию развития коммуникативной культуры, творческой индивидуальности, самоактуализации личности в профессиональной практике. «Само построение методологии стало тесно связываться не с исходными теоретическими основаниями какой-либо области знания, не с суммой методов и их анализом по содержанию, не предельно абстрактными знаниями о мире в целом (метафизика), не суммой правил и форм мышления как таковыми и т.д., а с разработкой средств организации рефлексии, деятельности, мышления» – пишет О.С. Анисимов [1].

Осуществляя критическую рефлексию философских идей в сфере образовательной акмеологии, анализируя существующие концептуальные основы и подходы, мы можем обозначить контуры новых направлений: исследования самореализации творческого потенциала средствами развития коммуникативной культуры и творческой готовности преподавателей высшей школы под влиянием психолого-акмеологических тренинговых программ, психолого-акмеологического консультирования, акмеологической рекреации (интеллектуальной, двигательной) и акме-психодиагностических методов.

Эффективность общения зависит прежде всего от коммуникативной культуры участников общения. Коммуникативная культура — это совокупность культурных норм, культурологических знаний, ценностей и значений, используемых в процессе коммуникации, в том числе и при общении. Ю.В. Жуков выделяет три группы правил, составляющих коммуникативную культуру. 1. Правила коммуникативного этикета. Они определяют порядок обращения и представления, выбор обращения и многое другое. Этикетные правила не имеют прямой связи с эффективностью общения, но их частичное или полное игнорирование отстраняет человека от участия в общении. 2. Правила согласования коммуникативного взаимодействия. Они задают тип общения: светское, деловое, ритуальное, интимно-личностное и т.д. 3. Правила самоподачи (самопрезентации). Они не определяют тип общения и не влияют на общую для всех эффективность, но определяют индивидуальный успех отдельных участников общения. Правила самоподачи предназначены для создания у окружающих определенно-го впечатления о себе [9].

Коммуникативная культура преподавателя – это условие и фактор развития коммуникативной культуры студента, будущего профессионала, мастера своего дела. Выступает как регулятор социального взаимодействия людей, является важнейшей характеристикой человека как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности. В коммуникативной культуре можно выделить три основных качественных уровня развития: коммуникативную грамотность, коммуникативную компетентность и основы коммуникативного мастерства в установлении профессионально целесообразных взаимоотношений. На всех этапах обеспечивается развитие коммуникативной культуры, творческой готовности, профессиональной направленности, ответственности, самоконтроля, внимания, памяти, мышления, воображения, уверенности в себе, выносливости к решению предстоящих задач и многое другое [8].

Потребность в выработке новых подходов к системе развития коммуникативной культуры и природных потенциалов каждой личности в сфере образования, выразителем которой является ЮНЕСКО, совпало с активизацией исследований в философии и психологии теоретико-методологических и прикладных направлений. В этом и выражается важность социального заказа на создание новых направлений, которые могут стать значимыми для образовательной акмеологии. Творческий потенциал и творческая готовность к образовательной деятельности как элемент коммуникативной культуры имеют как нечто общее, так и отличное особенное. Общим является необходимость творчества в преодолении препятствий и достижении успеха в конкретных условиях. Поэтому обращение к общим проблемам творчества необходимо для образовательной акмеологии.

В образовательной акмеологии разрабатываются новые направления, технологии и измерения объекта, процесса и результатов психолого-акмеологического тренинга, психолого-акмеологического консультирования, акмеологической рекреации и акме-психодиагностических методов. Данные направления будут рассмотрены подробнее в следующих публикациях.

Литература

1. Анисимов О.С. Акмеология мышления. – М., 1997.
2. Анисимов О.С. Креативная акмеология: учебно-методическое пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2007. – 276 с.
3. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М., 1996. – 380 с.
4. Анисимов О.С. Методология: сущность и пути формирования. – М., 1996
5. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-psihologicheskaya-kultura-v-edagogicheskomezaimodeystvii#ixzz2xomjyNbv>.
6. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993. – 25 с.
7. Деркач А.А., Ситников А.П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. – Вып. 2. – М.: РАУ, 1993. – 72 с.
8. Жуков Ю.В. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 64–78.
9. Жуков Ю. В. Эффективность делового общения. – М., 1988.

СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кумышева Р.М.,

кандидат педагогических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Инклюзивное образование выполняет функцию не только обучения и развития личности с ограниченными возможностями здоровья, но и ее адаптацию к собственной жизни. Такая адаптация возможна при формировании оптимально активной позиции человека в мире, детерминированной системой смыслов жизни и деятельности человека.

В статье определена роль смыслообразования в формировании позиции человека в мире и представлена модель смыслообразующей учебной деятельности. Смыслообразующая учебная деятельность выполняется в контексте предметного, социального и информационного пространств и направлена на преобразование субъектом внешнего и внутреннего миров.

Ключевые слова: позиция человека в мире, внешний мир, внутренний мир, смысл, смыслообразование, глобальный смысл, ситуативный смысл, адаптация к стрессу.

Одной из ключевых задач инклюзивного образования является адаптация человека к внешнему миру и оптимизация внутреннего мира обучающихся. Внешний мир рассматривается нами как: предметное и социальное окружение человека, информационное пространство, в которых человек проживает, и способы его взаимодействия с ними. Следовательно, результаты учебной деятельности субъектов инклюзивного образования должны рассматриваться в контексте предметного, социального и информационного миров.

Как пишет А. Лэнгле, человек живет одновременно в мире внешнем и мире внутреннем [9]. И миры влияют друг на друга. Результат этого взаимовлияния зависит от степени активности человека, от его стремления управлять своим взаимодействием с миром. Соответственно, А. Лэнгле выделяет два типа жизни: 1) жизнь в форме исполнения желаний; 2) жизнь в форме взаимодействия с обстоятельствами [9].

Зависимость стратегии или типа жизни от выбора человеком своей позиции отмечают и другие ученые:

– человек определяет стратегию жизни преобладанием внешней линии (обстоятельств и событий) или внутренней линии (активности человека) жизни (К.А. Абульханова-Славская) [1];

– человек занимает в жизни две позиции: пассивное ожидание благ и активное взаимодействие с обстоятельствами жизни (А.Лэнгле) [9];

– в соответствии с тем, насколько активно взаимодействует человек со средой, у него выстраивается соответствующая модель поведения (А.Р. Лурия) [8].

При выборе типа жизни формируются ее смыслы:

– смысл жизни создается при выборе человеком стратегии жизни между уступкой обстоятельствам и личностным ростом в процессе преодоления трудностей; во втором случае смыслом жизни становится максимальная самореализация (К.А. Абульханова-Славская) [1];

– смысл – это жизненный курс на определенный промежуток времени (А. Лэнгле) [9].

В этих и других теориях выделяются смыслы, которые необходимы для управления своим взаимодействием с миром. Это в первую очередь, смыслы, способствующие ориентировке во внешнем и внутреннем мирах:

– человеку для ориентировки в своей жизни необходима модель, упорядочивающая его мир; потому главным в учебной деятельности является ее системность и ее организация в модели (Г.А. Балл) [3];

– смыслы, обретенные в процессе познания мира и самопознания, сопряжены с ориентацией во внешнем и внутреннем мирах [5].

Далее следуют смыслы, формируемые в процессе деятельности человека:

– когда деятельность составляет содержание жизни, человек подчиняет свои потребности и тем самым определяет смысл жизни (К.А. Абульханова-Славская) [1];

– действия человека обретают смысл при безошибочном соизмерении внешних условий и внутренних возможностей человека (А. Лэнгле) [9, с. 52];

– смысл обретается в деятельности, которая значима для субъекта в его стремлении к внешним и внутренним преобразованиям [5].

По А.Н. Леонтьеву, человек, выполняя действие, стремится к задуманному результату. Т.е. человек стремится к образу результата, достигая который он наблюдает результат во внешнем мире [7]. Так деятельность обретает смысл внешнего преобразования: внутренний результат в форме реализации задуманного образа трансформируется в наблюдаемый и ощущаемый в объективном мире результат.

Преобразующее действие предстает как преобразование части мира. Смысл деятельности, заключающийся в преобразовании мира, – один из необходимых для взаимодействия с миром, для формирования позиции субъекта деятельности в мире.

Позиция человека в мире определяется нами как положение человека, занимаемое им во взаимодействии с миром, в сочетании с субъективным отношением к этому положению. Позиция человека в мире определяется двумя параметрами: позиция-состояние и позиция-положение. Позиция-состояние формируется степенью активности человека по отношению к ситуациям, которые составляют его жизнь в мире. Это: абсолютно пассивная, потенциально пассивная, оптимально активная, потенциально-активная и абсолютно активная позиции. Позиция-положение формируется соотношением человека и ситуаций его жизни. Это позиции: доминирование, подчинение, сотрудничество. Позиция «сотрудничество» сочетается с оптимально активной позицией. Она характеризуется готовностью человека взаимодействовать с миром в любой ситуации. Все остальные позиции ситуативно обусловлены и не являются позициями управления взаимодействием человека с миром [4].

Одним из значимых детерминантов позиции человека в мире являются смыслы, которые субъект придает своему взаимодействию с миром. Смыслы являются прямым порождением процесса взаимодействия человека с миром [5]. И именно они детерминируют степень его активности во взаимодействии с миром, а та в свою очередь определяет тип позиции-положения.

Человеку для ориентировки в своей жизни необходима модель, упорядочивающая его мир; потому главным в учебной деятельности является ее системность и ее организация в модели (Г.А. Балл) [3]. Поэтому на первом месте среди смыслов взаимодействия человека с миром, – смысл, образуемый познанием.

А. Лэнгле определяет признаки полной жизни в восприятии ценностей мира, во взаимодействии с обстоятельствами жизни и улучшении их собственными усилиями, в самосовершенствовании при любых условиях [9]. Таким образом, активная позиция-состояние человека наполняет жизненное пространство тремя формами взаимодействия человека с миром: 1) внешняя и внутренняя ориентация; 2) внешние преобразования; 3) внутренние преобразования.

На основании вышесказанного:

- смыслы образуются при взаимодействии человека с миром;
- система смыслов детерминирует позицию человека в мире;
- в процессе деятельности образуются смыслы, необходимые для взаимодействия с миром;

– деятельность должна быть лично значимой для субъекта, соответствовать его ведущим потребностям.

Учебная деятельность как ведущая для определенного периода жизни человека выполняет наиболее важную роль в смыслообразовании и формировании позиции человека в мире. Это подтверждается исследователями:

– в процессе учения формируется человек в сочетании всех его свойств (умственных, физических, личностных), а потому степень полезности обучения определяется тем, насколько в нем это учитывается (Б.Г. Ананьев) [2];

– человек в процессе познания реализует смысловую триаду: смысл-цель, смысл-значение, смысл-значимость; они реализуются при анализе и оценке задачи, планировании ее решения, постижении содержания изучаемого объекта, достижении преобразования объекта (Б.К. Неворотов) [10];

– смыслообразующая учебная деятельность должна осуществляться в контекстах информационного, предметного и социального пространств [6].

Учебная деятельность в условиях инклюзивного образования выполняет, помимо когнитивного развития, формирование позиции человека в мире. Среди факторов формирования позиции человека в мире мы выделяем смысловое содержание деятельности обучающихся.

Ограниченные возможности здоровья изначально лишают человека возможности проявлять активность по отношению к миру, и его положение предопределено как подчиненное по отношению к внешнему миру. Потому очень важно в условиях инклюзивного образования сформировать оптимально активную позицию-состояние и позицию-положение «сотрудничество», которые эквивалентны высокой способностью субъекта управлять своим взаимодействием с миром. Ведущим детерминантом такой позиции является смыслообразование.

К. Парк рассматривает смыслообразование как способ адаптации человека к стрессу [12]. На его взгляд, причиной стресса является расхождение между так называемым глобальным смыслом и ситуационными смыслами. Под глобальным смыслом он подразумевает системы ориентации, которые: 1) обеспечивают когнитивные рамки для интерпретации и мотивации; 2) позволяют оценить с ситуациями жизни; 3) определить степень своих страданий; 4) помогают посредством осмысленных усилий уменьшить свои страдания и восстановить ощущение мира [12, с. 258]. Ситуационный смысл начинается с возникновения потенциально стрессового события и описывает текущий набор процессов и результатов, включая присвоение смысла событию, определение расхождений между ситуационным и глобальным смыслом,

создание смыслов, придание смыслов, и настройку на событие [12]. К. Парк предполагает, что глобальный смысл конструируется в раннем возрасте и изменяется на основе личного опыта. При этом глобальный смысл очень сильно влияет на мысли, эмоциональные реакции и действия человека [12]. Тем самым подтверждается идея, что смысл детерминирует позицию человека. Но смысл зависит и от личного опыта, активности его носителя.

Смыслообразование в условиях инклюзивного образования, по существу, тоже является процессом адаптации к стрессу, вызванному ограниченными возможностями здоровья отдельных обучающихся. Кроме того, если учесть мнение С.Л. Рубинштейна о том, что начальным этапом формирования личности является овладение собственным телом [11], у людей с ограниченными возможностями здоровья этап выпадает из процесса формирования личности, и это имеет свои последствия: деформируются формы и способы взаимодействия с миром; ограничивается самореализация, не формируются смыслы, которые оптимизируют взаимодействие человека с миром. Однако развитие личности сопрягает в себе ее внутренние изменения и внешние преобразования. И они возможны, когда человек умеет ставить цели и задачи их достижения [11]. Эти задачи должны ставиться в учебной деятельности, в ее непрерывной связи с реальным миром, с осознанием субъектом ее преобразовательной роли.

Б.Г. Ананьев определяет меру полезности для развития человека обучения исходя из целостности физической, умственной, нравственной составляющих учебного процесса [2]. Среди полезных средств обучения, безусловно, – учебная информация и ее ведущая роль во взаимодействии со средой. Как определяет А.Р. Лурия, на информацию из среды реагирует организм, преломляя ее через призму своих потребностей и желаний, на основании чего формируется дальнейшая модель поведения [8].

Задача инклюзивного образования сформировать личность с оптимально активной позицией в мире, детерминированной смыслами, образованными познанием, самопознанием, ведущей деятельностью и самосовершенствованием. В свою очередь, учебная деятельность должна быть ориентирована на внутренние и внешние преобразования.

Предлагаемая смыслообразующая деятельность включает учебные задания, направленные на самопознание и познание субъектом внешнего мира. Она осуществляется в контекстах информационного, социального и предметного миров. В каждом из контекстов предусмотрены учебные задания, выполняемые на уровнях: учебных задач, ситуационных задач и проблемных задач, выявляемых в реальном мире и в собственной жизни субъекта учебной деятельности.

Первый шаг в познании – осознание необходимости в информации и постановка задачи, соответствующей ситуации. Человек ищет средства ориентации в информационном мире. Найденная информация применяется человеком в ситуации и при необходимости изменяется до достижения результата. Полученный результат обсуждается субъектом с одноклассниками, в результате чего результат видоизменяется. Этот процесс осуществляется в социальном мире. Окончательный результат учебной деятельности внедряется в соответствующий уровень мира.

Модель смыслообразующей учебной деятельности является составной частью учебного процесса, в ней предусмотрены ситуационные уровни: учебной задачи, имитации деятельности во внешнем мире и социального взаимодействия, реальных проблем, извлеченных из непосредственного взаимодействия с миром. Таким образом, учебная деятельность постоянно осуществляется в контексте внешнего мира. Алгоритм решения учебных задач переносится на реальные жизненные ситуации. Это позволяет обрести глобальный смысл учебной деятельности и частные смыслы самопознания, познания мира и самосовершенствования. Обучающийся обретает способность влиять на ситуации внешнего мира, самосовершенствоваться, что приводит к убеждению в управляемости жизни и своей деятельности. Обретенные смыслы способствуют ощущению себя субъектом жизни, что значительно снижает ощущения бессилия перед обстоятельствами и бесперспективности жизни, а также формирует оптимально активную позицию в мире, необходимую человеку с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 158 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе. Избранные работы. – Киев: Основа, 2006. – 408 с.
4. Кумышева Р.М. Активность и позиция человека в его взаимодействии с внешним миром // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. – Т. 1. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 541–544 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20373004>
5. Кумышева Р.М. Генезис и трансформация смысла в процессе взаимодействия человека с внешним миром // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электронный сборник материалов XX симпо-

зиума. – М.: ФГНУ «Психологический институт РАО», 2015. – С. 93–96 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24041077>

6. Кумышева Р.М. Влияние смыслообразующей контекстной деятельности на позицию человека в мире // Психологические проблемы смысла жизни и акме: сборник материалов XXII международного симпозиума. – М.: ФГНУ «Психологический институт РАО», 2017. – С. 70–74 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29281769>

7. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 508 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.klex.ru/v6>

8. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1979. – 320 с.

9. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. – М.: Генезис, 2014. – 144 с.

10. Неворотов Б.К. Смысл в познании и обучении. – Омск: Сфера, 2007. – 160 с.

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1998. – 705 с.

12. Park L.C. Making Sense of the Meaning Literature: An Integrative Review of Meaning Making and Its Effects on Adjustment to Stressful Life Events. *Psychological Bulletin*, 2010. – Vol. 136, No. 2. – P. 257–301. DOI: 10.1037/a0018301.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПРЕДМЕТУ «МИР ПРИРОДЫ И ЧЕЛОВЕКА»

Макуха Л.С.,

студент,

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия

Научный руководитель: **Шумилова Е.А.,**
доктор психологических наук, зав. кафедрой
Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

В статье сформулированы рекомендации по использованию информационно-компьютерных технологий в обучении младших школьников с интеллектуальными нарушениями, проанализированы существующие электронные ресурсы для обучения их естественноведческим зна-

ниям. Статья содержит рекомендации по использованию информационно-компьютерных технологий, повышающих эффективность обучения и мотивацию обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: информационно-компьютерные технологии, младшие школьники с интеллектуальными нарушениями, компьютерные программы, естественноведческие знания, специальное образование.

THE ISSUE OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN SPECIAL EDUCATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN TEACHING THE SUBJECT "THE WORLD OF NATURE AND HUMAN BEING"

In current work we formulated recommendations on the use of information technologies in teaching children with intellectual disabilities, and the available electronic resources for teaching those students the natural sciences were analyzed. The article contains recommendations on the use of information and computer technologies that increase the effectiveness of education and motivation of students with intellectual disabilities.

Keywords: information technology, students with intellectual disabilities, computer programs, natural science, special education.

Дети с интеллектуальными нарушениями нуждаются в особом внимании и заботе на любом этапе развития, но особенно это внимание необходимо в школьном возрасте. Для оказания эффективной помощи в преодолении сложностей обучения, обусловленных недостатками развития ребенка, зачастую становится недостаточным применение лишь традиционных технологий обучения.

Для успешного решения развивающих и коррекционных задач курса «Мир природы и человека» необходимо создать каждому ребенку следующие организационно-педагогические условия обучения:

– превратить в объект познания динамику и закономерность сезонных изменений, обеспечив возможность моделировать эти изменения и экспериментировать с признаками погоды, характеристиками природного мира;

– обеспечить деятельность моделирования одного и того же предметного содержания в различных знаковых формах, необходимую для укрепления связей между образом и словом;

– обеспечить возможность учиться рассуждать об окружающем мире и его изменениях, фиксируя ход и результат своих рассуждений и

делая его доступным предметом анализа и обсуждения для всех участников учебного процесса;

– предоставить возможность упражняться в актуализации своих представлений о мире.

Создать необходимые условия обучения с помощью традиционных применяемых средств чрезвычайно трудно. Особенно это справедливо по отношению к тем процессам и явлениям, которые невозможно пронаблюдать в условиях класса школы, в регионе, в котором проживает ребенок. Понимание сущности явлений и закономерностей окружающего мира наиболее эффективно возможно только в активной деятельности моделирования и экспериментирования. Данное заключение приводит к необходимости обращения к информационно-компьютерным технологиям и тем преимуществам, которые они предоставляют в сфере моделирования предметного содержания сложных и скрытых от непосредственного восприятия объектов познания, а также моделирования продуктивных форм индивидуальной и групповой деятельности детей [1].

Многие исследователи приходят к выводу о необходимости использования разнообразных компьютерных технологий в системе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (О.Б. Кремер [2], О. И. Кукушкина [1], И. А. Никольская [3]). Ряд исследований доказал эффективность использования средств обучения на основе информационно-компьютерных технологий на уроках в коррекционной школе при обучении естествоведению и коррекции познавательной деятельности учащихся с нарушением интеллекта [4].

Для успешного внедрения информационно-компьютерных технологий в процесс обучения и коррекции детей с интеллектуальными нарушениями, необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

– использовать информационно-компьютерные технологии следует лишь тогда, когда запрограммированная тема более эффективно представлена по сравнению с традиционной формой подачи материала;

– перед введением информационно-компьютерной технологии в работу педагог должен определить цель и задачи использования данного средства, место в структуре урока и курса в целом;

– информационно-компьютерные технологии должны быть включены в определяемой педагогом степени в изучение всех курсов на всех этапах школьного обучения детей с интеллектуальными нарушениями;

– подбираемые средства информационно-компьютерных технологий должны способствовать развитию произвольного внимания детей – не содержать отвлекающих стимулов, включать доступный по объему и трудности материал, чтобы не допускать повышенного напряжения и утомления учащихся;

– необходимо реализовать полисенсорное восприятие материала и сочетать его с восприятием речи в устной и письменной форме;

– материал, представляемый посредством информационно-компьютерных технологий, должен быть красочным, реалистичным, содержать интересные моменты для того, чтобы стимулировать познавательную активность и интерес к предмету учащихся;

– педагогу необходимо продумать возможность выявления детьми недоступных непосредственному восприятию связей между явлениями и процессами, моделирования закономерностей их изменения, прослеживания учащимися логики событий в целях коррекции недостатков сформированности мыслительных процессов школьников с интеллектуальными нарушениями, при этом ребёнку должна быть отведена активная роль;

– включаемые в процесс обучения средства информационно-компьютерных технологий должны предоставлять педагогу возможность индивидуализации и дифференциации учебного материала, чтобы обучение происходило в зоне ближайшего развития каждого ребёнка;

– педагог в обучении детей с интеллектуальными нарушениями может использовать программы, не специализированные для обучения детей данной категории, при условии тщательного отбора материала и разработки методик работы с такими программами.

Для обучения естествоведению детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями были разработаны и внедрены в образовательный процесс следующие специализированные компьютерные программы:

1. «Мир за твоим окном». Данная программа предоставляет педагогу возможность выявлять и преодолевать недостатки в развитии мыслительных операций, письменной и устной речи, систематизировать и обобщать свой жизненный опыт в сфере сезонных явлений.

2. Цикл программ «Картина мира», который способствует формированию у детей с особыми образовательными потребностями целостной и подробной картины мира с пониманием взаимосвязи между предметами и явлениями жизни, опираясь на личный опыт детей, обогащая и объясняя его. В цикл входят: «Лента времени», «В городском дворе», «На даче».

Однако, несмотря на дидактическую ценность данных программ, они не лишены недостатков:

– программы предназначены для использования на уже вышедших из использования операционных системах (Windows 95–98, поддержка Windows 98 прекращена 11 июля 2006 года) и дальнейшая

поддержка и обновление программ разработчиками не происходит, поэтому программы на данный момент невозможно приобрести;

– содержание программ не соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а, следовательно, лишь частично может использоваться педагогом на уроках.

В целом, в процессе анализа имеющихся специализированных электронных ресурсов для обучения естественноведческим знаниям детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями был выявлен дефицит методических разработок по данному вопросу.

Для обучения детей с особыми образовательными потребностями, на наш взгляд, могут успешно использоваться не специализированные компьютерные программы, при условии разработки специальных методов их применения в учебном процессе с учетом общих и особых образовательных потребностей детей. Следовательно, к списку программ для использования на уроках предмета «Мир природы и человека» можно добавить следующие программы:

1. Мультимедийная (учебная) презентация Microsoft Power Point или Libre Office Impress.

Преимуществом использования мультимедийной презентации в обучении детей с интеллектуальными нарушениями является возможность сочетания целого ряда важных функций: демонстрационной, контролирующей, моделирующей, справочной, функции тренажера и других. Презентации составляет сам учитель, а значит у педагога имеется возможность учета максимального соответствия материала возможностям и потребностям в обучении класса, индивидуализации и дифференциации содержания и формы материала, который может быть представлен в виде разнообразных форм предъявления информации: тексты, иллюстрации, видеофрагменты, музыкальное сопровождение, компьютерная анимация. Всё вышперечисленное способствует активизации учебной деятельности и повышению интереса к изучаемому предмету. Включая мультимедийную учебную презентацию в урок, следует планировать активную работу с презентацией учащихся, которая не сводилась бы только к прослушиванию комментария учителя и просмотру видео или мультимедиа. Ученики под руководством учителя должны учиться сравнивать, анализировать, выделять главное, находить взаимосвязи между явлениями, делать обобщения [5].

Для составления учебных презентаций учитель может использовать программу Power Point из пакета Office 365 компании Microsoft на

платной основе, либо модуль Impress свободно распространяемого офисного пакета с открытым исходным кодом Libre Office.

2. Электронные приложения к учебникам «Окружающий мир. 1–4 класс» авторов А. А. Плешакова и А.А. Плешакова, М.Ю. Новицкой.

Содержание приложения соответствует содержанию учебника, в комплекте с которым предоставляется. Каждая тема представлена несколькими уроками, содержит небольшой по объёму текст, озвучиваемый диктором и проиллюстрированный фотографиями, а также два упражнения для закрепления. При условии тщательного отбора тем учитель может подобрать материал, соответствующий содержанию АООП.

3. Учебное пособие «Уроки Кирилла и Мефодия. Окружающий мир. 1–4 классы».

Учебное пособие знакомит детей со знаниями об окружающем мире и некоторыми правилами безопасного взаимодействия с ним. Материал в каждой теме представлен новым материалом в виде рассказа анимированного персонажа с наглядным сопровождением, а также имеется несколько заданий на проверку знаний. Все задания представлены в игровой форме, позволяют ребёнку не только легко и прочно усвоить материал, но и развить внимание и логическое мышление, а также зрительное восприятие и память, что очень важно в коррекционной работе с детьми с интеллектуальными нарушениями. Программа предоставляется на платной основе.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что в обучении детей с интеллектуальными нарушениями выявлен недостаток специализированных программ, однако педагог в своей работе может использовать ряд неспециализированных программ при условии разработки методик их использования в учебном процессе с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей, их психофизиологических и возрастных особенностей.

Литература

1. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. – М., 2005. – 381 с.

2. Кремер О.Б. Оригинальные компьютерные игры как средство педагогической коммуникации для реализации индивидуализированного обучения в коррекционной школе 8-го вида // Вопросы интернет-образования. – 2004. – № 20. – С. 54–58.

3. Никольская И.А. Информационные технологии в специальном образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Академия, 2011. – 144 с.

4. Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф. Подходы к использованию компьютерных технологий в учебном процессе при обучении детей с умственной отсталостью // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – № 3 (16). – С.182–186.

5. Мелешкина М.С. Мультимедиа-технологии как средство развития естественных понятий и представлений у подростков с умственной отсталостью // Концепт. – 2016. – № 5 (май). – С. 1–6.

КОММУНИКАТИВНЫЙ РЕСУРС ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Малкарова Р.Х.,

доцент, кандидат психологических наук,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Кибишева Р.С.,

студентка,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Мокаева А.Ж.,

студентка,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

В статье рассматриваются роль коммуникативного ресурса педагога как фактора успешного взаимодействия в инклюзивном образовании. Приведены результаты эмпирического исследования компонентов коммуникативного ресурса педагога. Описаны возможности построения развивающей программы, направленной на повышение коммуникативной компетентности педагога как субъекта инклюзивного образования.

Ключевые слова: коммуникативный ресурс, педагог, профессиональная деятельность, инклюзивное образование, педагогическое общение, сотрудничество, эмпатия, коммуникативный самоконтроль, стиль общения, ребенок с особыми потребностями.

THE COMMUNICATIVE RESOURCE OF THE TEACHER AS A FACTOR IN THE EFFECTIVENESS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article discusses the role of the communicative resource of the teacher as the factor of successful cooperation in inclusive education. The results of the empirical study of the components of the communicative resource of the educator. Described the possibility of building a developmental program aimed at improving the communicative competence of the teacher as the subject of inclusive education.

Keywords: communicative resource, teacher, professional activity, inclusive education, pedagogical communication, cooperation, empathy, communication, self-control, communication style, child with special needs.

Реализация идей инклюзивного образования на практике предъявляет особые требования к личности педагога, актуализируя проблему развития коммуникативной компетентности и готовности к эффективному взаимодействию с ребенком с особыми потребностями.

В психологии доказана значимость коммуникативной стороны педагогической деятельности для организации продуктивной реализации образовательных и развивающих целей [1]. Вне контекста педагогического общения невозможно осуществление функций транслирования ребенку конструктивных моделей взаимодействия с миром; актуализации мотивации социальной адаптации и личностного потенциала ребенка; и обеспечения его психологического благополучия и поддержки. Коммуникативные ресурсы, включают выраженную мотивацию асертивного общения, направленность на установление и поддержание позитивного контакта, психологическую готовность к взаимодействию с детьми с разными особенностями, коммуникативную креативность, коммуникативную компетентность, коммуникативные качества личности.

В психологических исследованиях в качестве основных критериев успешного педагогического общения взрослого с ребенком с особыми потребностями выделяются: фасилитативный характер, асертивность, толерантность, безопасность, адекватность и педагогическая целесообразность [2].

Коммуникативная компетентность рассматривается через призму проявлений в успешных конструктивных актах педагогического взаимодействия, умениях гибко, адекватно, динамично изменять и корректировать ситуацию общения, регулируя собственную активность и поведение ребенка.

Большую роль в условиях инклюзивного образования имеют установки сотрудничества, гуманистической ориентации педагога, ценностное отношение к поддерживающим моделям общения, установки толерантности.

Коммуникативный ресурс проецируется в пространстве педагогической ситуации в грамотном использовании позитивного опыта общения с особыми детьми, продуктивном сотрудничестве, создании для ребенка ситуаций комфорта и успеха.

Вместе с тем, данные эмпирического изучения уровня педагогического сотрудничества с учеником в образовательном процессе показали, что 82 % педагогов характеризуются умеренным отношением к педагогическому сотрудничеству с учащимися на уроке; 16 % являются сторонниками педагогического сотрудничества. Негативное отношение к сотрудничеству как приоритетной форме организации совместной деятельности с учащимися продемонстрировали 2 %. Очевидно, такие результаты обусловлены, с одной стороны, тем, что сегодня сотрудничество понижает практически все образовательные технологии, а с другой, инструментальная сторона его реализации освоена недостаточно.

Среди личностных характеристик особое место в реализации идей инклюзивного образования занимает эмпатия, так как эмпатийность позволяет глубже понять и принять особого ребенка как личность.

Анализ полученных данных показал, что у педагогов наблюдается средний (71 %), высокий (23 %) и низкий (6 %) уровни эмпатии, а очень высокий уровень способности к эмпатии отсутствует.

Необходимо подчеркнуть, что дефицит коммуникативного самоконтроля существенно ограничивает осуществление продуктивного взаимодействия в сложных педагогических ситуациях, тем самым снижая развивающий потенциал общения. Как показывает анализ результатов исследования, психологический портрет педагога с высоким уровнем развития коммуникативных ресурсов объединяет принятие сотрудничества, высокую эмпатию, выраженность коммуникативного самоконтроля, конструктивный индивидуальный стиль общения, толерантность, аттрактивность, коммуникативную креативностью.

Сегодня существует ярко выраженный запрос на конкретные программы развития коммуникативных ресурсов педагога, работающего в условиях инклюзии. Разработка программы основывалась на комплексном анализе выработанных к настоящему времени в психологии концепций и направлений изучения содержания механизмов и детерминант коммуникативного ресурса субъекта как особого психоло-

гического феномена, а также на построенной в результате научной рефлексии теоретической модели, отражающей содержание, структуру и детерминацию развития коммуникативных ресурсов, возможности и риски использования коммуникативной компетентности.

Учитывалось также, что коммуникативный ресурс субъекта включает следующие компоненты: ценностно-смысловой, мотивационный, коммуникативной компетентности, индивидуально-личностный и когнитивный. Их выраженность имеет индивидуальную специфику, уровень развития коммуникативных ресурсов, детерминируется системой разноуровневых факторов. В основу конструирования предлагаемой программы развития коммуникативного ресурса были положены мероприятия, нацеленные на повышение ресурсности педагога посредством:

- расширения информированности о психологических особенностях общения с детьми, имеющими специфические характеристики развития разного спектра;
- накопления знаний об эффектах социальной перцепции в педагогическом взаимодействии;
- развития коммуникативных, интерактивных и социально-перцептивных умений;
- освоения средств и приемов психологической поддержки особого ребенка, техник установления позитивного контакта;
- расширения индивидуального набора вербальных и невербальных средств общения;
- развития гибкости, мобильности, умений психологического моделирования.

Системность в реализации обозначенных направлений позволяет достигнуть высокой результативности в реализации программы, включающей аксиологический, диагностический, мотивационный, развивающий, контрольно-консультативный, рефлексивный и прогностический блоки. Анализ данных исследования содержательной специфики деятельности педагогов, работающих в инклюзивном образовании, а также требований к коммуникативной стороне их поведения позволяют конкретизировать обозначенную модель. В ходе прохождения программы развития коммуникативных ресурсов педагог осваивает способы реализации принципов построения субъект – субъектного взаимодействия с ребенком независимо от его стартовых возможностей.

В контексте инклюзивного образования важно насколько хорошо педагог освоил технологии установления контакта, поддержания психологического равенства, стимулирования сотрудничества ребенка

со взрослыми и сверстниками, актуализации мотивации личностного роста, стимулирования активности, создания условий для развития. Большое значение имеет высокая степень личностной включенности в общение и способности предоставлять ребенку возможность адекватно персонализироваться в ситуациях взаимодействия в соответствии с его возможностями, компетентность педагога в выборе адекватных индивидуальности ребенка средств и способов подачи информации с учетом специфики имеющегося дефекта.

Литература

1. Ежак Е.В. Педагог как субъект профессионального бытия: монография. – Ростов н/Д, 2015. – 181 с.
2. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя. Монография. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. – 160 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Маремшаова М.Х.,

магистрант,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Багова Р.Х.,**
кандидат психологических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

В статье анализируются проблемы, связанные с формированием УУД у детей с ОВЗ. Под универсальными учебными действиями мы понимаем такие действия учащихся, которые создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей. Без овладения ЗУН невозможно целостное развитие личности учащихся.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, ОВЗ, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, ФГОС.

FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS FOR YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

The article analyzes the problems associated with the formation of ULC in children with disabilities. By universal learning actions, we mean such actions of students that create the opportunity for independent successful assimilation of new knowledge, skills and competencies. Without mastering knowledge, abilities and skills, the integral development of the personality of students is impossible.

Keywords: universal educational actions, disabilities, students with disabilities, federal state educational standard.

Актуальность темы обусловлена необходимостью разработки и поиска средств, технологий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, способствующих развитию и коррекции основных психических процессов, формированию универсальных учебных действий, социализации.

Приоритетной целью школьного образования становится формирование умения учиться. Учащийся сам должен стать «архитектором и строителем» образовательной деятельности – самостоятельно ставить учебные цели, планировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Формирование позиции субъекта учебной деятельности у младших школьников возможно при взаимодействии учителя, родителей, педагога-психолога.

Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы *универсальных учебных действий* (далее УУД), которые:

- обеспечивают обучающемуся возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты;

- создают условия развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться» и сотрудничать с взрослыми и сверстниками. Умение учиться во взрослой жизни обеспечивает личности готовность к непрерывному образованию, высокую социальную и профессиональную мобильность;

- обеспечивают успешное усвоение знаний, умений и навыков, формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания. Особенно важно проводить мониторинг формирования УУД в начале обучения, чтобы не допустить развития школьной дезадаптации [2].

Универсальные учебные действия разработчиками федерального государственного образовательного стандарта второго поколения подразделяются на следующие виды: регулятивные, познавательные, личностные и коммуникативные действия [9].

Формирование универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных, личностных) у школьников рассматривали в своих исследованиях А.Г. Асмолов [1], Г.В. Бурменская [1], И.А. Володарская [5], О.А. Карабанова [5], А.К. Маркова [7] и др. отмечали значимость формирования у школьников умения учиться в контексте обсуждения проблемы самостоятельного эффективного выполнения различных видов учебной и внеучебной деятельности. УУД формируются в процессе конструктивного, позитивного взаимодействия между учителем и учеником. В отличие от знаниевой парадигмы, которая предполагает механическое запоминание и заучивание учебного материала, без особого участия самого ученика как личности, взаимодействие ученик – учитель непосредственно влияет на развитие мотивации учащихся и на формирование их учебных действий, непосредственно связанных с различными аспектами личности ученика [1, с 67].

Практика показывает, что каждый год увеличивается количество детей с проблемами и отклонениями в психическом и физическом развитии. Содержание учебного материала, темп обучения, требования к результатам обучения, как правило, оказываются для детей с ОВЗ непосильными. Отсутствие у учащихся минимального фонда знаний, несформированность приемов учебной деятельности, основных операций мышления не позволяют им активно включаться в учебный процесс, а также формируют у них негативное отношение к учебе, могут стать причиной школьной дезадаптации. Профессиональная подготовка педагога должна включать в себя методы профилактики дезадаптации у обучаемых группы риска [8].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья выделен пункт, как программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся с ОВЗ при получении НОО, в котором указывается, что она должна содержать:

- связь универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов;
- характеристики личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся с ОВЗ;
- типовые задачи формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий. Руководители образовательных организаций должны обращать особое внимание на организацию управления процессом формирования данных умений [4].

По Стандарту, сформированность универсальных учебных действий у обучающихся с ОВЗ при получении НОО должна быть определена на этапе завершения обучения [10].

По мнению Гришиной С.В. одним из путей решения вопросов формирования универсальных учебных действий у детей с ОВЗ является применение современных педагогических технологий в образовательном процессе, позволяющих разнообразить формы и средства обучения, повышать творческую активность учащихся. Исходя из педагогического опыта она утверждает, что формирование познавательных универсальных учебных действий у детей с ОВЗ в урочной и внеурочной деятельности посредством интегрированных уроков, применение игровых технологий и проектной методики во внеурочной деятельности позволяет решать проблемы, а также помогает в усвоении образовательных задач и сохранении работоспособности учащихся. Также она формулирует для себя постулаты работы с детьми с ОВЗ: – если хочешь, чтобы дети усвоили материал, научи их мыслить системно (например, основное понятие (правило) – пример (значение материала); – помни, что знает не тот, кто пересказывает, а тот, кто использует на практике. Найди способ научить ребёнка применять свои знания; – творческое мышление развивай всесторонним анализом проблем; познавательные задачи решай несколькими способами, чаще практикуй творческие задачи [6, с.383]. Очень важно при подготовке студентов, будущих педагогов формировать у них готовность осмысливать те проблемы, с которыми они столкнутся в своей будущей профессиональной деятельности и переформулировать их в педагогические задачи [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективному формированию универсальных учебных действий у обучающихся с ОВЗ способствует включение в педагогическую деятельность нестандартных ситуаций, использование новых педагогических приемов, использование в большей степени дидактических игр и включение в активную творческую деятельность. Это дает возможность им вырасти людьми, способными понимать и оценивать информацию, принимать решения, контролировать свою деятельность в соответствии с поставленными целями.

Литература

1. Асмолов А.Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Багова Р.Х. Особенности психологической готовности обучения в школе первоклассников в национальном регионе (на примере Кабардино-Балкарской Республики) // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – М., 2019. – С. 242–243.

3. Багова Р.Х. Развитие педагогического мышления студентов на основе использования информационно-коммуникационных технологий // Вестник науки и образования. – 2019. – № 19–2 (73). – С. 28–30.
4. Багова Р.Х., Джамбулатов А.Х., Смирнова Т.И. Развитие управленческого мышления руководителя образовательного учреждения // Школа науки. – 2018. – № 2. – С. 58–59.
5. Бурменская Г.В. и др. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
6. Гришина С.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий у детей с ОВЗ в урочной и внеурочной деятельности // Молодой ученый. – 2018. – № 20 (206). – С. 381–384.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
8. Тхагапсова Ж.Х., Багова Р.Х. Психологические причины развития школьной дезадаптации // Цели и пути устойчивого экономического развития. – С. 58–62.
9. ФГОС НОО. Издание 3-е, переработанное. – М.: Просвещение, 2016.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598.

ДИСТАНЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЦЕССА УЧИТЕЛЕМ-ЛОГОПЕДОМ ДОУ

Никулина А.Г.,
магистрант,

НИУ БелГУ, г. Белгород, Россия

Научный руководитель: **Садовски М.В.,**
кандидат филологических наук, доцент,
НИУ БелГУ, г. Белгород, Россия

В статье рассматриваются аспекты реализации коррекционно-развивающего процесса в рамках дистанционного взаимодействия. А также условия и факторы, влияющие на качество оказания логопедической помощи с применением информационно-коммуникативных технологий.

Ключевые слова: дистанционное обучение, коррекционно-развивающая деятельность, консультативная помощь, речевые нарушения.

В последние годы наблюдается значительное увеличение количества детей с патологиями речевого развития. И, как правило, данные нарушения представляют собой сложный дефект, коррекция которого требует длительной кропотливой работы с учителем-логопедом.

Проведение логопедической коррекции с использованием дистанционного взаимодействия является методом, который на сегодня применяется возможно еще недостаточно широко, но имеет перед собой четкие перспективы развития.

Данный вид взаимодействия как никогда актуален в условиях, когда невозможно провести занятие очно. Он позволяет минимизировать влияние внешних факторов на непрерывность и системность осуществления коррекционной работы учителя-логопеда [1].

Изучая прогрессивный опыт использования на практике действенных и обоснованных с научной и методической точки зрения информационно-коммуникативных технологий, мы получаем возможность взять лучшее из классической логопедии и запустить процесс реализации нового направления коррекционной педагогики, обладающего высоким образовательным потенциалом.

При помощи дистанционных форм взаимодействия между учителем-логопедом и ребенком появляется возможность проводить занятия не только во время карантина или самоизоляции, но и из-за продолжительного перерыва в случае болезни или прохождения санаторно-курортного лечения.

Подготовка к дистанционным занятиям в большинстве своем очень схожа с подготовкой к занятию в очной форме. Мы также готовим конкретную тему занятия, соответствующую календарно-тематическому планированию, подбираем методический и дидактический материал. При этом сохраняются стандартные требования: четкие крупные иллюстрации, соответствие материала возрастным и интеллектуальным особенностям ребенка. Если на экране картинка не отображается в той мере, которая нам необходима, можно поднести её ближе к камере [3].

При осуществлении коррекционно-развивающей деятельности в дистанционном формате важно соблюдать четкие рамки занятия, при этом важно учесть время, которое ребенок затрачивает на выполнение заданий без личного присутствия учителя-логопеда рядом.

Если занятие предварительно записано, то можно предложить родителям при виде затруднений в выполнении того или иного задания ребенком ставить видео на паузу. Если же занятие проводится в онлайн-формате, то записывать его можно непосредственно во время проведения, чтобы у родителей была возможность закрепить дополнительно некоторые аспекты работы с ребенком за рамками логопедического занятия.

Кроме непосредственного проведения логопедических занятий эффективной будет консультационная работа с родителями с использованием социальных сетей или мессенджеров. Так можно достаточно эффективно и быстро размещать рекомендации по развитию лексико-грамматического строя речи, отправлять картинный материал, речевые игры, обучающие презентации. Особенно актуальным будет данный формат взаимодействия при передаче домашнего задания для детей [2].

Отметим положительные и отрицательные моменты при реализации логопедических занятий с помощью дистанционной формы работы.

К положительным моментам можно отнести:

- эффективное планирование рабочего времени учителя-логопеда;
- стимул к личностному и профессиональному развитию учителя-логопеда;
- доступность и мобильность используемых технологий;
- усвоение ребенком нового материала в привычной для него обстановке;
- разнообразие и доступность информационных ресурсов;
- возможность быстро доставить учебные материалы с помощью информационно-коммуникативных технологий;
- повышается вовлечение родителей в коррекционную работу – родители непосредственно присутствуют на занятии, а также имеют возможность мгновенно получить онлайн-консультацию учителя-логопеда [1].

К негативным моментам мы относим:

- отсутствие личного взаимодействия учителя-логопеда и ребенка;
- проблема в идентификации выполненных заданий – работу мог выполнить ребенок при помощи взрослых;
- трудности контроля динамики речевого развития;
- недостаточное количество дидактических материалов;
- отсутствие постоянного контроля учителя-логопеда во время выполнения заданий;
- необходимость постоянного доступа к сети Интернет, а также непосредственное наличие аппаратуры, позволяющей работать дистанционно;
- различные позиции родителей по отношению к осуществлению коррекционно-развивающего процесса дистанционно, готовность принимать в нем активное участие [1].

Подводя итог, мы хотим отметить, что реализация коррекционно-развивающей деятельности в дистанционной форме – это сложный, но интересный творческий процесс. Он позволяет учителю-логопеду

создать собственный концепт работы, структурировать методическую и дидактическую базу, опираясь на возможности информационно-коммуникативных технологий [3].

Литература

1. Бабина Е.С. Партнерство дошкольного образовательного учреждения и семьи в логопедической работе // Логопед. – 2005. – № 5.
2. Зудина А.М. Дистанционное взаимодействие учителя-логопеда и семьи // Молодой ученый. – 2018. – № 45 (231). – С. 242–243 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/231/53620/> (дата обращения: 24.08.2020).
3. Никулина А.Г., Садовски М.В. Особенности применения дистанционного обучения в инклюзивном образовании // Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодежи с ограниченными возможностями здоровья: V Всероссийская научно-практическая интернет-конференция: сборник материалов. – Кемерово, 2018. – 196 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ

Скалкина Д.В.,

студент,

Кубанский государственный университет,

г. Краснодар, Россия

В статье содержится описание дидактических игр как педагогической технологии, используемой на уроках речевой практики, которая способствует повышению мотивации и интереса младших школьников с интеллектуальными нарушениями, а также формированию у учеников эмоционального настроя и положительного отношения к учебной деятельности.

Ключевые слова: дидактические игры, речевая практика, обучающийся с интеллектуальными нарушениями, речевой материал.

FEATURES OF USING DIDACTIC GAMES IN SPEECH PRACTICE LESSONS

The article contains a description of didactic games as a pedagogical technology used in speech practice lessons, which contributes not only

to increasing the motivation and interest of primary school children with intellectual disabilities in the classroom, but also to the formation of students' emotional mood and a positive attitude to learning activities, as well as improving overall performance.

Keywords: didactic games, speech practice, intellectual disability student, speech material.

Учебный предмет «Речевая практика» является важнейшей составляющей частью образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, поскольку овладение знаниями и умениями в области речевой коммуникации является необходимым условием успешной социализации обучающихся, формированием у них жизненных компетенций. Введение этого учебного предмета в программу обучения обусловлено несовершенством речевой практики дошкольников с нарушением интеллекта, что задерживает развитие их речи как средства общения, затрудняет включение детей в разнообразные формы коммуникации. В процессе обучения значительную роль играет уровень активности обучающихся на уроках. Если же активности учащихся на уроках не будет, то и процесс обучения будет не эффективным. Поэтому учителям, как организаторам учебного процесса, очень важно обеспечить активизацию познавательного интереса к содержанию учебного предмета. Самый простой и эффективный способ – это использование на уроках дидактических игр.

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. При этом каждый педагог должен помнить и о возрастных особенностях детей, и о тех отклонениях в развитии, которые характерны для детей с интеллектуальными нарушениями. Как правило, умственно отсталые дети инертны, незмоциональны. Поэтому необходимы такие методические приемы, которые могли бы привлечь внимание, заинтересовать каждого ребёнка. Также взрослым необходимо постоянно формировать у детей положительное эмоциональное отношение к учебной деятельности. С этой целью и используются дидактические игры на уроках.

Дидактическая игра – это педагогическая технология, используемая на уроках, которая способствует повышению мотивации и интереса школьников, созданию у учеников эмоционального настроя и вызывает положительное отношение к выполняемой работе, улучшает общую работоспособность, а также даёт возможность один и тот же материал повторить разнообразными способами. В процессе игры дети легче усваивают знания, получают представления об окружающей жизни.

Благодаря дидактическим играм учебные, познавательные задачи ставятся не прямо, когда педагог объясняет, учит, а косвенно, когда учащиеся овладевают знаниями, играя. Обучающая задача в таких играх как бы замаскирована на первом плане для играющего, мотивом ее выполнения становится естественное стремление ребёнка играть, выполнять определенные игровые действия. Следовательно, усвоение программного содержания становится условием достижения игровой цели.

Важную роль играет и воспитательно-образовательное значение дидактической игры, которое для играющих детей не выступает открыто, а реализуется посредством игровой задачи, игровых действий и правил. Дидактические игры представляют собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Для дидактических игр характерно наличие задачи учебного характера – обучающей задачи.

Выделяют следующие виды дидактических игр:

1) игры-упражнения – способствуют совершенствованию познавательных способностей обучающихся, закреплению учебного материала, развитию умений применять его в новых условиях (например: кроссворды, ребусы, викторины);

2) игры-путешествия – это игры, которые проводятся в форме образовательного воображаемого путешествия по определённому маршруту, раскрывающему познавательное содержание в сочетании с игровой деятельностью: постановка задачи, пояснение способов её решения, поэтапное решение задач. Данный вид игр способствует осмыслению и закреплению учебного материала. Активность обучающихся в этих играх может быть выражена в виде рассказов, дискуссий, творческих заданий;

3) игры-поручения – это игры, в основе которых лежит выполнение определённых действий с предметами по словесным поручениям учителя. Игровая задача и игровые действия в этих играх основаны на предложении что-то сделать;

4) игры-предложения – в этих играх перед обучающимися ставится задача и создаётся ситуация, требующая определения и осмысления целесообразного предполагаемого действия согласно поставленным условиям или сформированным обстоятельствам;

5) игры-загадки – главным признаком этого вида игр является замысловатое описание, логическая задача, представленная в виде вопроса или заканчивающаяся им, необходимая для расшифровки или отгадывания;

б) игры-беседы – в основе этих игр лежит игровое общение учителя с детьми и детей между собой. Главным средством этих игр является словесный образ или вступительный рассказ о чём-либо [1].

У детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями слабо развиты практически все психические процессы. Их психика требует чего-то неожиданного и интересного. Осознание понятий рождается у них на основе конкретного материала. Если на уроке ребёнок не увидит ничего яркого и интересного, то интерес к предмету снижается. А если это происходит от урока к уроку, то изучаемый предмет превращается в скучный и неинтересный. Это ещё раз доказывает необходимость использования на уроках дидактических игр и занимательного материала.

В.И. Логинова выделяет ряд принципов, на которых основывается дидактическая игра. Эти принципы имеют много общего с основными принципами обучения в школе. В.И. Логинова относит к этим принципам: принцип развивающего обучения, принцип воспитывающего обучения, принцип доступности обучения, принцип системности и последовательности, принцип сознательности и активности детей в усвоении и применении знаний, принцип индивидуального подхода к детям. Помимо этого В.И. Логинова, рассматривая обучение как принцип всестороннего развития личности ребенка, добавляет ещё принцип прочности знаний, который рассматривается как связь обучения с повседневной жизнью и деятельностью детей (игрой, трудом), т.е. как необходимость упражнения детей в применении полученных знаний на практике, а также учета индивидуальных и возрастных особенностей. Таким образом, ребенок, овладевая навыками учебной деятельности в форме игры, осваивает и основные способы выполнения учебных заданий.

В процессе дидактической игры предполагается решение следующих задач:

- обогащение чувственно-эмоционального опыта путём освоения детьми системных знаний,
- развитие мышления ребёнка в плане осознания себя и своего места в мире природы и людей,
- развитие общей культуры ребёнка, включающей языковую культуру, культуру общения в разных условиях.

На уроках речевой практики огромное внимание уделяется формированию речевых навыков учащихся, а также развитию коммуникативной функции речи. Это происходит путём создания речевой ситуации, под которой следует понимать систему взаимоотношений собеседников и соотнесённость их высказываний с этими взаимоотно-

ношениями. Речевая ситуация является основной формой организации деятельности детей на уроках устной речи, позволяющая воспроизвести базовые условия естественного общения.

Под речевой ситуацией в лингвистике и психолингвистике традиционно понимается система экстралингвистических факторов, обуславливающих порождение речевого высказывания и формирующих его содержание. Выделяют такие ключевые компоненты, как:

- 1) участники общения – адресант и адресат, их социальные роли;
- 2) обстановка общения – место, время, мотив, цель, тональность общения;
- 3) средства общения – система языковых средств, паралингвистическое и проксемическое сопровождение [2].

Недостаточность содержательной стороны речи детей с интеллектуальными нарушениями в значительной степени тормозит их речевое развитие. Поэтому включение детей в речевую деятельность является сложной работой. Это связано, прежде всего, с речевой пассивностью учащихся. Важное значение для повышения речевой активности детей на уроке имеют различного рода дидактические игры, с помощью которых школьники отрабатывают выразительность речи и интонацию, овладевают умением поддерживать беседу, учатся правильно выражать свои просьбы и желания в зависимости от ситуации, закрепляют знания изучаемого материала, а также обогащают словарный запас. Помимо этого, с помощью дидактических игр можно сформировать умения учащихся составлять предложения.

Следует помнить, что при использовании той или иной дидактической игры учитель должен заранее подобрать необходимый речевой материал, на который он будет опираться во время проведения игры. Это связано с тем, что случайное употребление учителем незнакомого детям или неправильно воспринимаемого ими слова, сложной конструкции предложения может привести к непониманию детьми игрового задания в целом. Выбор дидактической игры обуславливается целями, содержанием и этапом урока, на котором она проводится. При этом важно понимать, что игра не должна носить только развлекательный характер, поскольку игра должна реализовывать познавательные, воспитательные и коррекционные задачи урока.

Грамотное и целесообразное использование дидактических игр предполагает четкое поэтапное распределение игровых моментов на уроке. На начальном этапе урока используются игры, основная цель которых организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность и мобилизовать на предстоящую учебную работу. В середине урока дидактическая игра должна быть направлена на усвоение темы

занятия, в конце урока дидактическая игра может носить поисковый характер. Из этого следует, что игровая деятельность может быть включена в проведение уроков любого типа и любого этапа урока [3].

Таким образом, использованию дидактических игр в процессе обучения предмету «Речевая практика» уделяется особое внимание. Это обусловлено тем, что дидактические игры оказывают огромное влияние на формирование и развитие познавательной активности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, способствуют лучшему усвоению изучаемого материала, а также активизируют речевую и познавательную деятельность учащихся.

Литература

1. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста: учебное пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 272 с.
2. Комарова С.В. Речевая практика. Методические рекомендации. 1–4 классы: учебное пособие для общеобразовательных организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. – М.: Просвещение, 2016. – 208 с.
3. Жажева Д.Д., Жажева С.А. Теоретические основы формирования лингвистических знаний у младших школьников посредством дидактической игры // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2013. – № 2. – С. 110–115.

УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сусоева О.О.,
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

Научный руководитель: **Исламова З.И.,**
профессор, директор института педагогики,
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

В статье освещаются вопросы методологии организации работы по социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах. Подробно описаны

основные направления воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, интегрированное обучение, инклюзивное образование, социальная адаптация.

MANAGEMENT OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN SECONDARY SCHOOLS

The article highlights the issues of methodology for organizing work on social adaptation of students with disabilities in General education schools. The main directions of education of children with disabilities and their normally developing peers are described in detail.

Keywords: children with disabilities, integrated learning, inclusive education, social adaptation.

Отношение к детям-инвалидам за время существования человеческой цивилизации кардинально изменилось: от страха, полного безразличия, ненависти, игнорирования проблем их воспитания и обучения до заботы о них, терпения. А сложившиеся на данный момент общественные отношения далеки от гармоничных, что, прежде всего, проявляется в разделении детей на «отсталое меньшинство» и «нормальное большинство». Они изолированы друг от друга и лишены возможности полноценного образования, обучения и общения [6, с. 5].

Сегодня проблемы специального образования являются одними из наиболее актуальных в деятельности всех ведомств министерства науки и образования Российской Федерации, а также системы специальных исправительных учреждений. Прежде всего, это связано с тем, что количество детей с ОВЗ и детей-инвалидов будет неуклонно увеличиваться.

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является одним из существенных и базовых условий их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в общественной жизни, эффективной самореализации в различных видах социальной и профессиональной деятельности. В Конституции РФ [4] и Федеральном законе от 29.12. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании» [7] утверждается, что дети с проблемами в развитии имеют равные права на образование. Важной задачей модернизации является обеспечение доступности качественного образования, его дифференциации и инди-

видуализации, планомерного роста уровня профессиональной компетентности педагогов коррекционно-развивающего обучения, а также формирование условий для достижения новейшего современного качества общего образования.

Сегодня существуют специальные (коррекционные) образовательные учреждения, которые предназначены для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья различных категорий. Однако в концепции модернизации российского образования отмечается, что детям с ограниченными возможностями здоровья должны быть обеспечены особые условия и медико-социальная поддержка для обучения по месту жительства в общеобразовательной школе.

Право ребенка с ОВЗ на получение образования по месту жительства может быть реализовано путем организации для него интегрированного обучения с нормально развивающимися сверстниками.

Сегодня большинство стран признают интегрированное образование более перспективной организационной формой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Данные методические рекомендации также призваны помочь педагогам организовать обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных образовательных учреждениях [2, с. 24].

Интеграция детей с особенными образовательными потребностями в общеобразовательную школу предполагает одновременное применение нескольких форм организации образовательного процесса:

- обучение в общеобразовательном интегрированном классе по программам для специальных (коррекционных) и общеобразовательных образовательных учреждений;
- обучение по рекомендованным психолого-медико-педагогической комиссией (далее – ПМПК) в условиях классов коррекционно-педагогической и поддержки специальным образовательным программам согласно индивидуальным коррекционно-образовательным маршрутам, которые разработаны специалистами школьного психолого-медико-педагогического консилиума (далее – ПМПк);
- оказание специальной коррекционной помощи в целях компенсации существующих нарушений в развитии ребенка специалистами службы сопровождения;
- коррекция и развитие через систему дополнительного образования [25].

Среди задач воспитательного и коррекционно-развивающего направлений особо выделяются и имеют методическое обеспечение следующие:

- развитие познавательной активности детей;

- развитие общих интеллектуальных умений: методов сравнения, анализа, группировки, обобщения и классификации умений;
- формирование умения ориентироваться в задаче, нормализация учебной деятельности, воспитание чувства собственного достоинства и самоконтроля;
- развитие словарного запаса, устной монологической речи детей в единстве, с обогащением представлений и знаний об окружающей действительности;
- психологическая коррекция поведения ребенка;
- логопедическая коррекция нарушений речи;
- формирование навыков общения, социальной профилактики, правильного поведения.

Особое внимание следует уделить организации системы дифференцированного коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных школах (например, начальных классах). Начальная школа – это оптимальный период школьного пути ребенка, когда интенсивно формируются общие способности к обучению, корректируются негативные тенденции в развитии, восполняются недостатки дошкольного образования ребенка, а возможности остаются, а успешность обучения возрастает [6]. Именно на этом этапе обучения дети с ограниченными возможностями здоровья должны реализовать себя по принципу построения коррекционно-развивающего обучения.

В процессе обучения у учащихся развиваются их интересы, развиваются навыки, умения по различным видам деятельности и областям знаний. Уже в 1–4 классах возможно выбрать несколько видов занятий для интегрированного обучения детей (по рекомендации психолога, педагога, родителей), именно поэтому именно здесь дети с проблемами могут выбрать форму интеграции в развитии, а также посещать совместные занятия с нормально развивающимися сверстниками по различным предметам, например, изобразительному искусству (далее – ИЗО), музыка, физкультура и т.д. [6, с. 22].

Коррекционная направленность обучения обеспечивается набором базовых учебных предметов, составляющих инвариантную часть учебного плана. К ним относятся, помимо русского языка и математики, такие предметы, как развитие речи и приобщение к миру, ритму, труду и искусству. Введение специально разработанных учебных курсов позволяет обеспечить максимальное погружение детей в активную речевую среду, скорректировать их эмоциональный тонус, повысить двигательную активность, дает возможность сформировать основные этапы учебной деятельности, в частности ориентировочный этап и этап самооценки и самоконтроля, повысить мотивацию учебно-познавательной деятельности [3, с. 67].

Реализация системы дифференцированного обучения для детей с ОВЗ в общеобразовательной школе происходит через:

- специальные образовательные (коррекционные) программы школ I–IV вида и дифференцирование общеобразовательных программ;
- составление учебно-коррекционных индивидуальных маршрутов и программ для комплексного сопровождения учащихся с ОВЗ;
- систему «гибких» классов;
- влияние в системе коррекционных кабинетов на основании составленных учебно-коррекционных комплексных программ и маршрутов;
- влияние в условиях системы дополнительного образования (хоровая, музыкальная, танцевальная, спортивные секции, фольклорная студии, кружки прикладного творчества) [1].

Типовые государственные программы для общеобразовательных учреждений (1–4 классы) и коррекционных (специальных) образовательных учреждений I–IV типа основаны на обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Авторские программы используются повсеместно в школе с этими учебными программами: Истоминой В.В., Занкова Л.В. На основе используемых программ подбираются учебные материалы для обеспечения учебного процесса, то есть учебники, а также учебники для детей с ограниченными возможностями здоровья подбираются с учетом требований традиционного учебного плана для учащихся начальной школы.

Количество часов по учебным предметам, изучаемым в этих классах, может уменьшаться с каждым годом обучения.

Занятия проводятся как в общеобразовательных, так и в индивидуальных коррекционных классах и «гибких» классах, которые отражают индивидуальные коррекционно-образовательные режимы и общешкольный график работы учащихся, составленный специалистами Совета и учитывающий все особенности детей.

Роль специалистов в осуществлении комплексной учебно-коррекционной и диагностико-консультативной поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья через систему коррекционных кабинетов в общеобразовательной школе очень важна [6, с. 58].

Практика показывает, что только при своевременном и правильном выявлении нарушений развития детей, а также при индивидуально-дифференцированном подходе к ним в процессе обучения в общеобразовательном классе можно успешно освоить учебный план и адаптироваться в обществе. Каждый специалист, осуществляющий коррекционно-педагогическую деятельность, проводит коррекционно-диагностические мероприятия с родителями, учащимися, консульти-

рует и просвещает педагогов и родителей по существу проблемы, возникшей в воспитании ребенка [2, с. 45].

Если говорить об интегрированном обучении, то оно требует правильной организации учебного процесса, что требует систематической работы персонала. Для учителя очень важно знать, «как эффективно учить» и «чему учить».

Большую роль в отношениях «ребенок – семья» играет педагог, который формирует социальные отношения и вместе с родителями помогает ребенку в его воспитании, следит за тем, чтобы семья ребенка-инвалида не отчуждалась от школы, учителей, а все свои усилия сосредоточивал на укреплении связей с семьей. Успех детей в учебе, пусть даже самый незначительный, – это возможность и шанс получить родительскую похвалу и удовлетворить собственные потребности в признании личностных качеств, в возможности самореализации. В коррекционной деятельности на первый план выдвигается коррекция социального опыта и межличностных отношений на занятиях [1].

Совместное полноценное образование не решает всех вопросов взаимодействия обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Все дети-инвалиды должны иметь свой собственный опыт социальных отношений. Важно воспитывать ребенка, который умеет быть и оставаться личностью, чувствовать личную ответственность за свое поведение, деятельность, иметь свою точку зрения. Подготовка к самостоятельному образу жизни в образовательном учреждении, осуществляемая с целью привлечения учащихся с ограниченными возможностями здоровья к совместной учебной, внеучебной деятельности с нормальными детьми, в которой они могли бы проявить свои творческие способности, личностные качества, не относящиеся к учебному процессу и не соотносимые с интеллектуальной деятельностью [3, с. 78]. В школе для разрешения этих вопросов должно создаваться дополнительное образование:

- музыкальная студия, в рамках которой для детей с ОВЗ организуются занятия фольклором, хором, бальными и народными танцами;
- спортивные секции (волейбол, баскетбол, легкая атлетика, спортивная борьба, художественная гимнастика, хоккей, футбол);
- кружки по интересам (театральный, декоративно-прикладного творчества).

Привлечение детей к занятиям в спортивных секциях, музыкальной студии и кружках способствует:

- формированию и развитию коммуникативных навыков;
- воздействует на формирование мотивации развивающейся личности к творчеству и познанию;

– на приобретение социального опыта и оказывает психолого-педагогическую поддержку и помощь в индивидуальном развитии учащихся с ОВЗ;

– оказывает помощь педагогам объединять дополнительное образование, развивать и создавать детское благополучие.

Для успешного протекания процессов социализации и адаптации выбор направления дополнительного образования осуществляется с учетом возрастных и индивидуальных возможностей обучающегося, а также пожеланий ребенка и родителей. Студенты могут добровольно выбрать секцию или кружок, которые наилучшим образом отвечают их внутренним потребностям и интересам, но при выборе направления дополнительного образования учитываются рекомендации педиатра и психиатра.

На востребованность внедрения такой системы дифференцированной коррекционно-развивающей деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении указывает стремление большинства родителей направлять своих детей в школу по месту жительства, где они будут обучаться в специально созданных «гибких» классах, не разделяясь на отдельные специальные классы. Таким образом, общеобразовательная школа сможет реализовать общественный социальный заказ на осуществление совместного обучения для всех детей.

Принцип интеграции является одним из прогрессивных принципов организации образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Сама система должна стремиться к созданию модели интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования. В то же время нельзя забывать, что мировой опыт, назначение педагогики как науки, сам педагогический процесс, гуманизация требуют положительного решения этой идеи. Для достижения этой модели отношения общества к детям-инвалидам еще предстоит решить немало проблем.

Литература

1. Алферова Г.В., Мухтарова З.М. Социализация и социальная адаптация ребёнка-инвалида в условиях инклюзивного образования // Гуманитарные исследования. – 2013. – № 4 (48).– С. 120–126.
2. Гефеле О.Ф. Социальная адаптация личности в ситуациях неопределенности. – СПб.: Питер, 2013. – 80 с.
3. Горбунов Н.П. Функциональное состояние школьника в процессе адаптации в школьной деятельности. – М.: Педагогика, 2013.
4. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ

о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 01.07.2020 N 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ, 01.07.2020, N 31, ст. 4398.

5. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников. – М.: Академия, 2012. – 176 с.

6. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе здоровых детей. – М.: ВЛАДОС, 2006.

7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598.

ОСОБЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Тхагапсоева Д.А.,

Ногерова М.Т.,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

В статье рассмотрены особенности потребностно-мотивационной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья. Описаны признаки мотивационной неготовности к обучению в школе у учащихся младшего школьного возраста. Установлены особенности мотивационной неготовности к обучению в школе у категории детей с ЗПР.

Ключевые слова: мотив, мотивационная готовность к школе, потребностно-мотивационная сфера, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с задержкой психического развития.

FEATURES OF THE NEED-MOTIVATION SPHERE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES

The article considers the features of the need-motivation sphere of children with disabilities. The article describes the signs of motivational unpreparedness for school in primary school age students. The features of motivational unavailability to study at school in the category of children with mental retardation are established.

Keywords: motivation, motivational readiness for school, need-motivation sphere, children with disabilities, children with mental retardation.

Важной задачей любого образовательного учреждения является разностороннее развитие личности каждого ребенка и его социальная адаптация в обществе. В настоящее время особую актуальность приобретает проблема психологической готовности к школе. Психологическая готовность к школе – сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Все аспекты важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений [1, с. 105]. В связи с увеличением числа детей с ОВЗ становится особенно актуальной проблема формирования их готовности к обучению в школе.

Целью исследования является установление особенностей потребностно-мотивационной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для достижения цели исследования поставлены и решены следующие задачи:

1. Дать научное определение понятиям «потребностно-мотивационная сфера личности», «дети с ограниченными возможностями здоровья», «психологическая готовность к обучению в школе».
2. Описать признаки мотивационной неготовности к обучению в школе у учащихся младшего школьного возраста.
3. Установить к какой категории детей с ОВЗ относятся учащиеся с мотивационной неготовностью к обучению в школе.

Психологическая готовность к обучению в школе – это системная характеристика психического развития ребёнка. Многие авторы, такие как Кулагина И.Ю., Божович Л.И. и др., подчеркивают значимость именно мотивационного компонента в структуре готовности к обучению в школе. Мотивационная готовность к обучению в школе включает в себя развитую потребность ребенка в знаниях, умениях, а также стремление к их совершенствованию. Учебная деятельность первоклассников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Мотивы – это относительно устойчивые проявления, атрибуты личности.

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

детям вести полноценную жизнь. Большую часть контингента детей с ОВЗ в обучении составляют «дети с задержкой психического развития». В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» (ЗПР) является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в развитии психической деятельности ребенка [2, с. 26].

Первые исследования мотивационно-потребностной сферы детей с ЗПР были выполнены в связи с изучением причин школьной неуспеваемости младших школьников и необходимости выработки психолого-педагогических подходов к ее преодолению.

Н.Л. Белопольская, Н.А. Менчинская в данном исследовании в качестве модели для определения доминирования учебных или игровых мотивов поведения использовались введение того или иного мотива в условиях психического насыщения. В этом смысле объективными показателями изменения деятельности служили качество и длительность выполнения задания, которое до введения исследуемого мотива вызывало у ребенка состояние психического насыщения [3, с. 115].

В ходе экспериментов исследователями выяснилось, что дети с задержкой развития приходят в школу с недостаточно развитой в сравнении с нормально развивающимися сверстниками системой побудителей прежде всего учебной деятельности. Особенности наблюдаются по всем трем основным группам мотивов: внешним (страх, награда), внутренним (желание, инициатива самого ребенка) и промежуточно-соревновательным (мотивом выступает сравнение своих достижений с достижениями других).

Доказано, что из внутренних мотивов доминируют игровые мотивы, мотивы сохранения целостного привычного функционирования, в то время как у нормально развивающихся сверстников ведущими в младшем школьном возрасте становятся познавательные мотивы, связанные со стремлением к интеллектуальной активности, овладению новыми умениями, знаниями и навыками, и широкие социальные, отражающие потребность ребенка занять определенное положение в системе доступных ему общественных отношений. Кроме того, отмечается, что дети с ЗПР подвержены стрессовой реакцией и в ситуации повышенной тревоги (опасности не успеть выполнить задание, подвергнуться наказанию) их продуктивность в большинстве своем падает, хотя у некоторой части детей возникает мобилизация сил. В связи с последним отметим факт повышенной значимости для дошкольников и младших школьников с ЗПР (вплоть до подросткового возраста)

положительных поддерживающих отношений со стороны взрослых. Данный факт, с одной стороны, обуславливает их повышенную чувствительность и ранимость в ситуации критических замечаний со стороны взрослых, а с другой – в этом заключен определенный потенциал познавательного и социального развития детей данной категории [4, с. 32].

Мотивационная сфера детей с ЗПР, так же, как и другие стороны их психики, дисгармонична с точки зрения соотношения реального уровня развития и потенциальных возможностей. Это проявляется в расхождении между «знаемыми» и «реально действующими мотивами». Наиболее ярко это проявляется в аспекте анализа мотивационной готовности ребенка к предстоящему школьному обучению.

В исследованиях И.Ю. Кулагиной, Т.Д. Пускаевой была выявлена особенность детей с ОВЗ в том, что преобладание игровой мотивации к моменту поступления в школу еще не предопределяло его несостоятельности в учебной деятельности, но, тем не менее, у всех детей с резко отрицательным отношением к школе игровая мотивация доминировала. При рассмотрении отношения к школе и к учебной деятельности в целом детей с задержкой психического развития исследователи выделяют критерии, с помощью которых можно судить об уровне сформированности этого компонента личности [5, с. 4]. Так, И.Ю. Кулагиной предложены следующие параметры: направленность (преобладание положительного или отрицательного отношения к школе), осознанность, устойчивость, объем и мотивы. Автором выделены 5 групп отношений к учению в школе:

– При отношении, которое можно охарактеризовать как внешне-положительное, учащиеся принимают требования педагога, но выполняют их не в силу стремления овладеть знаниями, а в силу того, что эти требования исходят от учителя, они руководствуются желанием получить положительную отметку, одобрение взрослого.

– Внутренне-положительное отношение выражается у детей с ЗПР в том, что они положительно относятся к требованиям взрослого, стремятся к усвоению школьных знаний, понимая, что знания необходимы для будущей жизни.

– При равнодушном отношении к школе будущие школьники безразличны к требованиям учителя. Они часто выполняют что-либо в силу привычки. Их интересы не стойки, одномоментны, они утрачиваются с изменением конкретной ситуации.

– При пассивно – отрицательном отношении к учению дети с ЗПР, хотя и отрицательно воспринимают требования учителя или вос-

питателя, но все же выполняют их под давлением со стороны взрослого или в силу ситуационной заинтересованности.

– При активно-отрицательном отношении реакция детей характеризуется активным и даже агрессивным сопротивлением требованиям педагога [5, с. 5].

По данным исследования авторами было отмечено, что наиболее распространенным отношением к школе и обучению в ней у детей с ЗПР является равнодушное и внешнеположительное. Реже встречаются ученики с активно-отрицательным отношением. Для основной массы детей с ЗПР не характерно осознанно-положительное отношение к учебной деятельности и к школе, хотя у отдельных школьников можно наблюдать элементы такого отношения. Дети с ЗПР не осознают важности и нужности обучения, не принимают учебные цели; их деятельность характеризуется общей неорганизованностью и недостаточной целенаправленностью. Недостаточная целенаправленность деятельности этих детей выражается в их неумении обдумать свою работу и спланировать ход ее выполнения. Также дети с ЗПР не располагают общими умениями и способами выполнения учебной деятельности.

Таким образом, в условиях задержки психического развития затруднен процесс формирования ребенка как субъекта учебной деятельности, что проявляется в несформированности всех ее структурных компонентов, в частности, потребностно-мотивационного компонента.

Литература

1. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО. – 1999. – 176 с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под ред. К.С. Лебединской. – М., 2002.
3. Белопольская Н.Л. Детская патопсихология. Хрестоматия. – 2-изд. – М.: Когито-Центр. – 2001. – 348 с.
4. Брайтфельд В.Н. Формирование мотивации учебной деятельности младших подростков с задержкой психического развития // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 31–36.
5. Кулагина И.Ю., Пускаева Т.Д. Познавательная деятельность и ее детерминанты при задержке психического развития // Дефектология. – 1989. – № 1. – С. 3–9.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Халикова А.С.,

студент,

Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

Научный руководитель: Трофимова Е.В.,

доцент,

Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

Особенности формирования навыков звукового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи обусловлена тем, что данный навык является основным при обучении детей в начальной школе и в будущем служит залогом успешного становления учебной деятельности при включении в школьное обучение.

Ключевые слова: анализ, синтез, особенности, развитие, звуки, методика, формирование, фонематическое восприятие, способность.

FEATURES OF FORMATION OF SOUND ANALYSIS AND SYNTHESIS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Features of the formation of sound analysis and synthesis skills in preschool children with General speech underdevelopment due to the fact that this skill is the main one in teaching children in primary school and in the future serves as a guarantee of successful development of educational activities when included in school education.

Keyword: analysis, synthesis, features, development, sounds, technique, formation, phonemic perception, ability.

Формирование навыков звукового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи обусловлена тем, что данный навык является основным при обучении детей в начальной школе и в будущем служит залогом успешного становления учебной деятельности при включении в школьное обучение. Упражнения, направленные на совершенствование звукового анализа и синтеза, опираются на чет-

кие кинестетические ощущения, что способствует осознанному звучанию речи и является базой для подготовки к обучению грамоте. С другой стороны, навыки звукобуквенного анализа, сравнение, сопоставление сходных и различных признаков звуков и букв, упражнения по анализу, синтезу служит закреплению навыков произношения и усвоению сознательного чтения и письма.

Под термином «общее недоразвитие речи» (ОНР) понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте. У детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Словарный запас отстает от возрастной нормы как по количественным, так и по качественным показателям; оказывается недоразвитой связанная речь (В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) [4].

Как указывает Л.Ф. Спирина, в сложном комплексе психических процессов, на которые опирается обучение грамоте аналитико-синтетическим методом, решающая роль принадлежит способности ребенка производить анализ звукового состава слова. Когда ребенок приступает к обучению грамоте, его первоначальное отношение к речи меняется. На место непосредственного восприятия смысла слова становится анализ его звуко-слогового состава [1].

Р.Е. Левина и В.К. Орфинская на основе психологического изучения речи детей пришли к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии; алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии, заикании – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя речи и пробелы в фонетико-фонематическом развитии [10].

Анализ литературных источников позволил выделить два основных подхода к классификации общего недоразвития речи.

Первый подход – психолого-педагогический, был предложен Р.Е. Левиной.

Второй подход – клинический, наиболее полно представлен в работах Е.М. Мастюковой.

В рамках психолого-педагогического подхода Р.Е. Левиной было выделено три уровня речевого развития у детей с речевой патологией. Первый уровень характеризуется в литературе как «отсутствие общеупотребительной речи». Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не следует понимать буквально, поскольку такие дети в общении используют целый ряд вербальных средств: отдельные звуки и их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («сина» – машина). Речь детей на этом уровне изобилует диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («кия» – кофта, свитер). Характерной особенностью детей с первым уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств языка: звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки или действия, совершаемые с ними (например «бика» произносится с разной интонацией и обозначает «машина», «едет», «бибикает») [5].

Несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения, с другой – тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо невозможны.

Звуковой анализ в отличие от фонематического восприятия (при нормальном речевом развитии) требует планомерного специального обучения. Подвергаемая звуковому анализу речь из средства общения превращается в объект познания.

А.Н. Гвоздев отмечает, что ребёнок замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки им самостоятельно не производится. И действительно, самостоятельно выделить последний звук в слове, несколько гласных звуков одновременно, установить позицию заданного звука или количество слогов вряд ли доступно малышу без помощи взрослых. И очень важно, чтобы эта помощь была квалифицированной, обоснованной, своевременной. Д.Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании. Он указывает, что под звуковым анализом понимается:

- определение порядка слогов и звуков в слове,
- установление различительной роли звука,
- выделение качественных основных характеристик звука.

Таким образом, со всей определенностью можно констатировать, что одной из основных задач логопеда в работе с детьми, имею-

щими общее недоразвитие речи, становится формирование навыков звукового анализа и синтеза.

Литература

1. Ванюхина Г.А. Речевцетик. – Екатеринбург: Старсо, 1993. – 136 с.
2. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб: Союз, 1999. – 224 с.
4. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. – М.: Просвещение, 1984. – 175 с.
5. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б.. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
6. Журова Л.Е. и др. Обучение дошкольников грамоте. – М.: А.П.О., 1994. – 149 с.
7. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М.: Просвещение, 1987. – 142 с.
8. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
9. Четвертушкина Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5–7 лет. – М.: Гном и Д, 2001. – 96 с.
10. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 318 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Харченко Т.С.,

студент,
Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

Научный руководитель: **Трифорова Э.П.,**
кандидат педагогических наук, доцент,
Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия

В данной статье обобщены взгляды отечественных педагогов и психологов, занимавшихся проблемой развития мелкой моторики у

детей с нарушением интеллекта. Описывается и анализируется констатирующий эксперимент, целью которого является: определить уровень развития мелкой моторики младших школьников специальной (коррекционной) школы на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: мелкая моторика, младший школьник с интеллектуальными нарушениями, особенности развития, изобразительная деятельность.

CORRECTIONAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

This article summarizes the views of Russian teachers and psychologists who have worked on the development of fine motor skills in children with intellectual disabilities. The article describes and analyzes the ascertaining experiment, the purpose of which is to determine the level of development of fine motor skills of primary school children in special (correctional) schools in the classroom of fine arts.

Keywords: fine motor skills, primary school children with intellectual disabilities, development features, art lessons.

На сегодняшний день детей с врожденными и наследственными заболеваниями рождается все больше. Динамика распространенности умственной отсталости во многих странах мира характеризуется тенденцией к увеличению, особенно легких ее форм. Проблема развития мелкой моторики младших школьников с интеллектуальными нарушениями на занятиях по изобразительной деятельности весьма актуальна, так как именно изобразительная деятельность способствует развитию сенсомоторики – согласованности в работе глаза и руки, совершенствованию координации движений, гибкости, точности в выполнении действий, коррекции мелкой моторики пальцев рук. Развитие и совершенствование мелкой моторики кисти и пальцев рук является главным стимулом развития центральной нервной системы, всех психических процессов, речи [2].

Проблемой изучения мелкой моторики рук детей с нарушением интеллекта занимались Н.П. Вайзман, Т.Н. Головина, Е.А. Екжанова, И.П. Павлов, Э.В. Сеген, Г.Е. Сухарева и другие исследователи. Некоторые из них (М.М. Кольцова, Н.И. Озерцкий) отмечают, что наруше-

ние интеллекта у ребенка сочетается с аномальным развитием двигательной сферы, становление которой неотделимо от познания мира, овладению речью, трудовыми навыками, развитию творческих способностей. Одной из основных причин, затрудняющих формирование у детей с умственной отсталостью двигательных умений и навыков, являются нарушения моторики, которые в свою очередь отрицательно сказываются не только на физическом развитии, но и на социализации личности, развитии познавательной, трудовой и творческой деятельности, последующей адаптацией в обществе [3].

Процесс обучения требует у учащихся умение произвольно организовать свою деятельность, определённую сформированность основных мыслительных операций и достаточный уровень развития мелкой моторики рук. Одной из причин, вызывающих задержку в развитии ребёнка и его неуспеваемости, является нарушение работы руки, особенно пальцев. Задержка в развитии мелких мышц кисти руки, что особенно ярко прослеживается у детей с умственной отсталостью, затрудняет процесс овладения двигательными умениями и навыками, оказывает негативное влияние на сенсорное развитие и формирование опорно-двигательного аппарата ребёнка.

Для таких детей характерна неуверенность в движениях, вялость, они плохо включаются в любую деятельность, теряют направление и т.п. Дети своевременно не овладевают предметными действиями, в раннем возрасте у них есть лишь манипуляции – хаотичные, нецеленаправленные двигательные реакции (Н.П. Вайзман, Л.А. Метиева, М.С. Певзнер и др.) [1; 6].

У детей с умственной отсталостью долго не выделяется ведущая рука, нет согласованности в действиях обеих рук. У многих умственно отсталых учащихся с большим трудом формируется техника письма, что вызывается моторной недостаточностью или нарушениями пространственного представления. Для детей характерна слабая степень нажима карандаша или ручки на бумагу, нечёткость проведения линий (волнистой, прямой, ломаной), смещение центра листа в сторону. Нарушение моторики руки мешает движению точности, силы и координированности [7].

Олигофренопедагогами и психологами доказано: дети с умственной отсталостью испытывают выраженные затруднения в формировании «алгоритма движения» ввиду недостаточности кинетической основы произвольного действия [5].

С целью выявить особенности развития мелкой моторики у учащихся с интеллектуальными нарушениями на уроках по изобразительному искусству нами было проведено исследование на базе специальной (коррекционной) школы № 21 г. Краснодара. В исследовании принимали участие восемь школьников 2 «б» класса, среди них четыре мальчика и четыре девочки. Анамнез детей представлен в табл. 1.

Таблица 1

База испытуемых

Имя Ф.	Пол	Возраст	Анамнестические данные, диагноз
Саша Д.	м	10 лет	Тотальное недоразвитие всех психических процессов. Нарушение произвольной регуляции деятельности. Системное нарушение речи тяжелой степени
Саша Ю.	ж	9 лет	Тотальное недоразвитие всех психических процессов. Нарушение произвольной регуляции деятельности. Нарушения речи
Максим Л.	м	8 лет	Снижение мнестико-интеллектуальных способностей. Нарушение устной и письменной речи. Нарушение произвольной регуляции деятельности
Катя Е.	ж	9 лет	Снижение мнестико-интеллектуальных способностей. Нарушение устной и письменной речи. Нарушение произвольной регуляции деятельности
Вика Р.	ж	10 лет	Тотальное недоразвитие всех психических процессов. Нарушение произвольной регуляции деятельности. Нарушения речи
Артем М.	м	9 лет	Расстройство аутистического спектра, тотальное недоразвитие всех психических процессов. Нарушение произвольной регуляции деятельности. Нарушения речи
Аня Б.	ж	9 лет	Тотальное недоразвитие всех психических процессов. Расстройство аутистического спектра. Нарушение произвольной регуляции деятельности. Нарушения речи
Дима М.	м	9 лет	Расстройство аутистического спектра, тотальное недоразвитие всех психических процессов. Нарушение произвольной регуляции деятельности. Нарушения речи

Задания для диагностики уровня развития мелкой моторики состоят из нескольких *блоков*:

- блок 1 – повторение фигур из пальцев,
- блок 2 – работа с бумагой,
- блок 3 – графические упражнения.

По окончании обследования высчитывается средний балл на каждого ребенка, т.е. суммируются баллы по всем заданиям и делятся на общее количество заданий (10). По среднему баллу определяется уровень развития мелкой моторики рук.

Диагностика развития мелкой моторики проводилась индивидуально с каждым ребенком. Учащемуся поочередно предлагались упражнения, которые он должен был выполнить, прослушав инструкцию. Последовательность заданий соответствовала последовательности блоков. Для выполнения заданий испытуемому выдавался карандаш либо ручка.

Результаты проведенной диагностики будет удобнее представить в виде табл. 2.

Таблица 2

Диагностика развития мелкой моторики рук учащихся 2 класса с интеллектуальными нарушениями

Имя	Блок 1: повторение фигур из пальцев				Блок 2: работа с бумагой				Блок 3: графические упражнения		Итого (всего/ср. балл)
	«Коза»	«Заяц»	«Вилка»	«Вырезание ножницами»	«Сгибание листа пополам»	«Дорожки»	«Мячики»	«По контуру»	«Продолжи рисунок»	«Скопируй по клеточкам»	
Саша Д.	3	3	3	2	2	2	3	1	1	1	21/2,1
Саша Ю.	3	2	2	2	2	1	2	1	0	0	15/1,5
Максим Л.	3	3	3	2	2	2	2	1	1	1	20/2
Катя Е.	3	3	3	2	2	2	2	1	1	1	20/2
Вика Р.	3	3	3	2	2	2	3	1	1	1	21/2,1
Артем М.	2	2	2	2	2	2	2	1	1	0	16/1,6
Аня Б.	3	3	2	2	2	2	2	1	1	0	18/1,8
Дима М.	2	2	1	2	2	1	2	1	0	0	13/1,3

0 баллов выставляется тогда, когда результат полностью не соответствует заданию.

Интерпретация результатов

Высокий уровень (средний балл равен 2, 6–3) – у детей мелкая моторика сформирована хорошо. Хорошо развита отчётливость и координация движений. Движения пальцев и кистей рук точные, ловкие, со всеми заданиями справляются быстро и легко.

Средний уровень (средний балл равен 2–2,5) – у детей мелкая моторика развита достаточно хорошо. Но бывает, что дети испытывают небольшие трудности при быстрой смене упражнений из пальчиков, при вырезании, конструировании из бумаги, графических упражнениях.

Низкий уровень (средний балл равен 1–1,9) – у таких детей мелкая моторика отстаёт от возрастной нормы. Движения скованные, координация движений рук нарушена. Дети затрудняются выполнять работу с ножницами; сгибать лист пополам; не умеют держать правильно карандаш, линии при рисовании прерывистые, ломаные. Нарушена общая координация движений, их целенаправленность, точность. Дети затрудняются в подражательных движениях, в выполнении действий по образцу, упускают их элементы.

Из восьми испытуемых четыре ребенка имеют средний уровень развития мелкой моторики (ближе к низкому), и четыре ребенка – низкий уровень.

Как можно заметить из таблицы, наибольшие трудности учащиеся с интеллектуальными нарушениями испытывают с рисованием по контуру, дорисовывании узоров и копировании рисунка (многим это задание не посылно).

Таким образом, проведенная исследовательская работа на констатирующем этапе эксперимента показала, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушены все свойства мелкой моторики, но не у всех учащихся одинаково.

Присущие младшим школьникам специальной (коррекционной) школы грубые нарушения мелкой моторики препятствуют формированию у них целенаправленности в поведении и деятельности, резко снижают их работоспособность и тем самым значительно затрудняют организацию учебно-воспитательного процесса. В связи с этим актуальны поиски путей и методов, способствующих коррекции дефектов развития мелкой моторики у учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Литература

1. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. – М.: Аграф, 1997. – 128 с.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Просвещение, 1988. – 500 с.

3. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1990. – 120 с.

4. Грошенков И.А. О преподавании рисования во вспомогательной школе: методические рекомендации и планирование. – М.: Владос, 1998. – 76 с.

5. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Владос, 1995. – 112 с.

6. Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов. – М., 1963.

7. Пинский Б.И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы. – Минск: Парадокс, 1999.

КОЛЛАБОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Хачетлова С.М.,

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

В статье изложены подходы к определению понятия «инклюзивная культура», описаны приемы формирования толерантного отношения у младших школьников к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Основное внимание в статье уделено коллаборативному обучению как одному из основных принципов развития инклюзивной культуры.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, коллаборативное обучение, коррекционная поддержка, дети с ограниченными возможностями здоровья, парная работа, групповая работа.

COLLABORATIVE LEARNING AS ONE OF THE MAIN PRINCIPLES OF INCLUSIVE CULTURE DEVELOPMENT

The article describes approaches to the definition of the concept of "inclusive culture", describes the methods of forming a tolerant attitude among younger students to people with disabilities. The article focuses on collaborative learning as one of the main principles of inclusive culture development.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, collaborative learning, correctional support, children with disabilities, pair work, group work.

Каждый ребенок уникален по-своему, но есть дети, которые являются «особенными», дети с особенностями развития. В последнее время изменилось отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья. Они рассматриваются как дети со сложностями в обучении, которым необходима помощь и коррекционная поддержка, но отношение к ним такое же, как к обычным детям.

Включение детей с особыми образовательными потребностями (детей с инвалидностью, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с особенностями развития) в образовательный процесс в школах общего типа. Такой подход связан с процессом, который называется инклюзия в образовании, и, соответственно, образование в русле этого подхода – инклюзивное образование.

Инклюзивное образование – это процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников.

Задачей инклюзивного обучения является осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся с ограниченными возможностями здоровья [1].

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети с разными нарушениями развития: нарушение слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития.

Вводя в образовательном учреждении инклюзивное образование, стоит задуматься – готовы ли учителя, учащиеся и их родители принять в классе «особенного» ребенка? Поэтому необходимо уделить внимание проблеме формирования инклюзивной культуры в образовательном учреждении. Понятие «инклюзивная культура». Это: фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом [2].

Под формированием инклюзивной культуры нужно понимать построение такого школьного сообщества, в котором каждый чувствует, что ему в школе рады, относятся доброжелательно. Сотрудники школы, ученики и родители разделяют идеологию инклюзии. Учителя

стремятся преодолеть барьеры на пути обучения и полноценного участия всех учеников во всех аспектах школьной жизни. Создание инклюзивной культуры в школе способствует созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников; сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений.

Основные принципы построения инклюзивной образовательной культуры: – признание ценности разнообразия людей; – признание приоритетности принципов равноправия и коллективизма; – открытость школы для всех учеников; – развитие духа принадлежности коллективу школы у каждого участника школьного сообщества; – признание ценности сотрудничества в противовес идеям развития конкуренции и соревновательности в практике школьного обучения [3].

Важнейшим направлением в работе по формированию инклюзивной культуры школы будет являться создание особой атмосферы эмоционального тепла и принятия каждого ученика, а также использование языка и терминологии, которые являются нейтральными и не формируют негативного, исключая отношения к участникам инклюзивного образовательного процесса.

Как сделать так, чтобы «особенный» ребенок чувствовал себя комфортно, свободно в классе, мог оценивать свои возможности, преодолевать страх, отвечая учителю на уроке. Наиболее эффективным методом в обучении детей с ОВЗ является групповой метод, который играет положительную роль не только на первых порах обучения, но и в последующей учебно-воспитательной работе.

Коллаборативное обучение (*англ.* collaborative learning) (обучение в сотрудничестве) – педагогический подход в преподавании и обучении, который представляет собой групповую работу учащихся для решения проблемы, выполнения задания или создания какого-либо продукта. В основе коллаборативного обучения создание на уроке атмосферы сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности [4].

В коллаборативном классе успешность обучения и преподавания заключается в создании атмосферы, позволяющей личности чувствовать себя свободно и безопасно в процессе обучения.

Для организации коллаборативной среды следует начинать с работы в парах: проверять друг у друга домашнее задание, заучивать стихотворения, сочинять сказки, читать в парах, участвовать в сюжетно-ролевых играх. Уже при работе парами дети приучаются внимательнее слушать ответ одноклассника (ведь ребенок выступает здесь как учитель), постоянно готовятся к ответу. Кроме того, ученик получает возможность еще раз проверить и закрепить свои знания пока

слушает соседа. Такая работа учит ребят сочувствовать тем, кто с трудом справляется с заданием или не справляется совсем. Они стараются объяснить «непонятное» товарищу. При изучении нового материала целесообразно объединять в пары «сильного» и «слабого» учеников, «среднего» и «сильного». При обобщении и закреплении материала лучше, чтобы дети в паре были равносильны: сильный – сильный, средний – средний, слабый – слабый. При проведении творческих работ можно разрешать детям объединяться в пары по желанию [5].

Групповая работа позволяет учащемуся с ОВЗ получить навыки общения, сотрудничества, взаимопомощи, учит участвовать и контролировать свое участие в работе группы, уважать ценности и правила, принятые группой, обосновывать свое мнение и отстаивать собственную позицию, так как у каждого есть возможность выдвинуть и реализовать идею (собственное понимание решения поставленной задачи).

Групповая работа улучшает творческое мышление, учит самооценке и самоуважению, не дает возможности «спрятаться» [6]. Грамотно организованная деятельность работает на сохранение психического и физического здоровья учащегося, повышает вклад и участие каждого воспитанника группы. В результате общения со сверстниками достигается взаимопонимание, столь необходимое для развития личности «особенных» детей. Какой бы «пёстрой» ни была группа, она сделает больше, чем один человек. Совместная работа – ключ к успеху коллектива.

При групповой работе учащиеся изучают учебный материал быстрее и качественнее. Можно предложить использовать на уроках следующие виды заданий: «Разгадай ребус», «Отгадай кроссворд», «Закончи чистоговорку», «Найди общий звук в слове и определи его место», «Подбери стихотворение к рисунку», «Найди слово в тексте», «Подбери пословицу», «Найди ошибку», «Придумай начало рассказа», «Объясни...», «Придумай разговор литературных героев», «Опиши устно...», «Отгадай, о ком говорим», «Составь или разгадай кроссворд», «Составь план пересказа», «Восстанови текст», «Продолжи диалог».

Вызывает интерес у детей такая форма работы, как подготовка презентаций об успешных людях с ограниченными возможностями здоровья (Ольге Скороходовой, Дмитрии Кокорева, Пабло Пинеда, Нике Вуйчиче, Стивене Хокинге и др.). Перспективным представляется проект «Человеческие истории», когда ребята описывают историю жизни конкретного человека с ограниченными возможностями здоровья из своего окружения (семьи, дома, школы и т.д.). Также можно предложить разработать календарь «особых дат». Среди них: Всемирный день глухих, Всемирный день психического здоровья, Всемирный день инвалидов, Всемирный день человека с Синдромом Дауна, Все-

мирный день человека с аутизмом, Международный день заикающихся людей и др. К каждой дате ребята подбирают тематические информационные материалы (история знаменательной даты, ее символ, статистические данные и интересные факты этого дня) [3].

Коллаборативное обучение – мощное социальное средство образования детей. Совместная работа помогает ребятам (не только «обычным» школьникам, но и детям с ОВЗ) поменяться внутренне и даже внешне. Происходит развитие таких важных навыков как: социальная компетентность, обретение социального опыта взаимодействия со сверстниками, навыки решения проблем, независимость, самоконтроль [4].

Активное включение в такую работу детей с ОВЗ позволит им более полно представить картину окружающего мира, расширить круг социальных контактов. В дальнейшей жизни им будет проще общаться, взаимодействовать и включаться в любую деятельность.

Технология урока в сотрудничестве включает следующие этапы.

Этап 1. Выбор темы, цели и задачи урока. Этап 2. Определить объем учебного материала, т.к. он меньше, чем объем материала обычного урока. Этап 3. Подготовить задания для групповой работы. Этап 4. Подумать вопрос о численности и комплектации групп. Этап 5. Наметить возможные внутригрупповые роли: координатор, генератор идей, критик, исполнитель, ответственный за идею, оформитель, докладчик, ответственный за культуру поведения, контролер и др. Этап 6. Выделить этапы урока, на которых планируется групповая работа, определить продолжительность этой работы – это 5–7 минут. На одном уроке можно обращаться к групповой работе несколько раз на различных этапах работы. Этап 7. Разработать правила индивидуального и группового оценивания на данном уроке [7].

Подготовка к уроку в сотрудничестве довольно трудоемкий процесс, требующий от учителя определенной подготовки. Но сколько преимуществ в коллаборативном обучении.

Работа в группе формирует у учащихся с ОВЗ следующие качества и умения:

1. Эмоционально-положительное отношение к совместной деятельности на уроке: желание участвовать в ней, позитивные переживания в процессе совместной деятельности, уверенность в успехе, желание предложить помощь, а также принимать ее от других.

2. Деловые отношения на уроке: умение адекватно реагировать на уроке на обращение участников (одноклассников, учителя); умение взаимодействовать.

3. Наличие новых социальных ролей: желание ученика быть участником общего дела на фоне мотивации к совместным формам работы на уроке.

4. Статусные характеристики включают в себя умения презентовать себя: рассказать о себе, себя оценить, выслушать мнение участников о своей работе, адекватно реагировать на критику [8].

Для нормально развивающихся детей не менее значимо развитие коллаборации, поскольку эта форма организации обучения позволяет целенаправленно готовить их к безусловному принятию человека с особыми социальными и образовательными потребностями, формировать толерантное отношение.

В развитие инклюзивной культуры включены все субъекты образовательного процесса: дети с ОВЗ и их родители, нормально развивающиеся учащиеся и члены их семей, учителя и другие специалисты образовательного пространства, администрация, структуры дополнительного образования. Несомненно, сотрудничество с родителями – это обязательное условие для грамотной организации работы с детьми с ОВЗ. Сотрудничество с родителями подразумевает: приглашение на консилиумы при необходимости, проведение консультативной и просветительской работы, посещение мастер-классов, стремление услышать каждого родителя и по возможности помочь силами школы или приглашенных специалистов.

В заключение хочется сказать, что развивая инклюзивную культуру в общеобразовательной школе, стоит помнить, что инклюзия – это не ущемление прав здоровых детей в пользу детей с ограниченными возможностями здоровья, а следующая ступень развития школы, когда образование становится реальным правом для всех. Коллаборативное обучение будет способствовать развитию инклюзивной культуры в образовательном пространстве школы и воспитанию толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении: методические рекомендации // Инклюзивное образование. – Вып. 2. – М.: МИРОС, 2010.

2. Сигал Н.Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сборник материалов Международной научной конференции. – 2014. – С. 73–79.

3. Старовойт Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 31–35.

4. Бектасова Г.К. Коллаборативная среда как эффективная форма организации урока в условиях повышения качества образования и воспитания // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 3–4.

5. Ярославцева Г. И. Организация групповой и парной работы на уроках условиях ФГОС. Образовательная социальная сеть.nsportal.ru. – 2019.

6. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

7. Васильева И.В. Учебное сотрудничество на уроках // ИД «Первое сентября», Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – 2010.

8. Попова Н.В. Организация группового взаимодействия на уроке с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Образовательная социальная сеть.nsportal.ru. – 2018.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Шевелева Е.М.,

преподаватель,

Самарский государственный колледж сервисных технологий и дизайна, г. Самара, Россия

Статья посвящена проблеме социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. В России стоит острый вопрос, который связан с проблемами таких детей в современном обществе: от законодательных актов и социальных организаций, до атмосферы, в которой живут их семьи.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, проблемы, современное общество.

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION

This article is devoted to the problem of social adaptation of children with disabilities. In Russia, there is an acute issue that is related to the problems of such children in modern society: from legislative acts and social organizations to the atmosphere in which their families live.

Keywords: children with disabilities, the problems of modern society.

*У нас ограниченные возможности...
Так, почему-то, принято считать.
Но, кто, скажите, может ограничить
Возможность верить и мечтать.
Назло болезни заниматься спортом!
И не за грамоты, не за призы.
Пусть мы не ставим мировых рекордов:
Рекорды ведь у каждого - свои.
Встречать рассвет! И радоваться жизни!
Писать стихи, когда душа поёт!
Возможности у нас не ограничены,
Когда мы вместе! А не наоборот.*

Ирина Епифанцева

Инклюзивное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) учреждениях. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Существуют следующие принципы инклюзивного образования:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека;
- 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 так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей.

Инклюзивное образование предусматривает систему обучения и воспитания, учитывающую индивидуальные особенности ребенка с особыми образовательными возможностями. Для успешного освоения общеобразовательной программы учащимся с ОВЗ необходимо предоставление особых условий, включающих индивидуализацию подходов к обучению, формы выполнения заданий, выбор оптимальных способов и сроков представления результатов, применения современных образовательных технологий. Под образовательной технологией понимается упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей. Технология направлена на последовательное воплощение на практике заранее спланированного процесса образования. Под технологиями инклюзивного образования понимаются технологии, которые ведут к созданию условий для качественного доступного образования всех без исключения детей [3, с.158].

Среди педагогических образовательных технологий можно выделить те, которые могут быть успешно использованы в инклюзивной практике. Классифицировать их можно в соответствии с задачами и ролью в организации совместного образования детей с различными образовательными потребностями.

➤ Технологии, направленные на освоение различных компетенций при совместном образовании детей с различными образовательными потребностями: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса.

Дифференцированное обучение – это часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых. Использование технологии дифференцированного обучения в образовательном процессе обусловлено следующими проблемами: различным уровнем готовности учащихся к усвоению материала на уроке; разным уровнем интереса учащихся. В зависимости от способа комплектования групп выделяют уровневую дифференциацию и функциональную дифференциацию. Технология уровневой дифференциации направлена на обучение каждого учащегося на уровне его индивидуальных возможностей и способностей через систему малых групп, при этом группы формируются по способностям с учетом наличия у учащихся каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств. Входящие в состав группы находятся на одном уровне обучения.

Технология функциональной дифференциации – организация работы в группах с распределением функций, т.е. когда каждый ребенок вносит свой вклад в общий результат, выполняя свое задание, при

этом ребенку с трудностями в обучении можно предложить вспомогательные материалы. При распределении заданий в группе учитываются индивидуальные особенности ребенка. Члены группы могут иметь разный уровень обучения. При использовании данных видов дифференциации возникают определенные риски. В условиях уровневой дифференциации учащиеся с низким уровнем способностей обычно получают меньше пользы от обучения. В группе, состоящей из слабых учеников, фактически отсутствует стимул для обучения. При функциональной дифференциации сильные ученики не верят в способности и возможности слабых, вследствие чего оказывают им чрезмерную помощь с целью повышения общего результата группы. Формирование групп по способностям нецелесообразно применять для работы в инклюзивной группе, но в некоторых случаях данный способ может быть использован для групп с разным уровнем подготовки; следует подготовить разные задания [3, с. 185].

Для того чтобы устранить риски при формировании групп со смешанными способностями, необходимо соблюдать следующие условия:

1. Тщательно отбирать учащихся для работы в группах, в состав которых входят дети с особыми образовательными потребностями.
2. Чрезвычайно важно разработать задания, которые подходят всем членам группы, особенно учащимся с особыми образовательными потребностями.
3. Необходимо объяснить всем учащимся, каким образом можно оказывать помощь.

Индивидуализированное обучение – это такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными. Индивидуальный подход, применяемый в инклюзивной группе, позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающегося с ОВЗ и реализовывать индивидуальный образовательный маршрут. Индивидуализация обучения – это организация учебного процесса на основе способов, приемов, темпа обучения, выстроенных с учетом индивидуальных особенностей учащихся, организация, предусматривающая различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход.

➤ Технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе.

Технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе, – это специальные логопедические технологии и технологии специальной педагогики, направленные на коррекцию нарушения, технологии нейропсихологи-

ческого подхода в коррекции учебных трудностей, технологии психолого-педагогической системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушениями слуха. Нейропсихологическая коррекция направлена на стимуляцию развития и формирование слаженной, скоординированной деятельности различных структур мозга. Посредством специально разработанных двигательных упражнений и развивающих игр стимулируется формирование определенных компонентов психической деятельности: регуляция и контроль психической деятельности, моторные навыки, зрительное, слуховое, пространственное восприятие и многие другие.

➤ Технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций, в том числе, принятия, толерантности.

Одним из основных результатов инклюзивного образования является формирование жизненных навыков, или социальных компетенций (навыков взаимодействия, взаимопомощи, продуктивной деятельности и т.д.). Можно выделить 3 типа технологий, направленных на повышение социальной компетенции: прямое обучение социальным навыкам; формирование социальных навыков через подражание, организация групповых видов активности, в том числе и игровых. При прямом обучении социальным навыкам педагог обучает детей правильному поведению через правила и примеры.

Формирование социальных навыков через подражание предполагает взаимообучение детей, когда более компетентный в какой-то области ребенок становится примером для подражания для других детей. Обучение через подражание важно для любого ребенка, но особенно оно важно для обучения детей с задержкой психического развития, для детей с расстройствами аутистического спектра. Парное обучение одна из ведущих технологий инклюзивного образования – это ситуация, когда один ребенок учит другого под наблюдением педагога. Взаимное обучение полезно, когда необходимо развитие навыков путем повторения, или на этапе закрепления полученных навыков и знаний [5].

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще педагогическая игра характеризуется познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

➤ Технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе.

Предметом оценки выступают как достигаемые образовательные результаты, так и процесс их достижения, а также мера осознанности каждым обучающимся особенностей его собственного процесса

обучения. При этом наряду с интегральной оценкой (за всю работу в целом, проводимую, например, в форме портфолио, презентаций, выставок и т.п.) используется дифференцированная оценка (вычленение в работе отдельных аспектов, например, сформированность вычислительных умений, выразительность чтения, умение слушать товарища, формулировать и задавать вопросы и т.д.), а также самооценка и самоанализ обучающихся. Выбор формы текущего оценивания определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, конкретными учебными задачами, целью получения информации.

Применение образовательных технологий в развитии инклюзивной культуры в образовании повышает познавательную активность обучающихся с ОВЗ, развивает их творческие способности, активно вовлекает в образовательный процесс, стимулирует их самостоятельную деятельность [1, с. 118].

Литература

1. Кулькова Ж.Г., Худякова С.А., Исламова Л.А. Актуальные проблемы обучения и оказания психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением зрения): методическое пособие. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 121 с.
2. Алёхина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inclusiveedu.ru/stat/1/254/>.
3. Белогурова А.Ю., Буланова О.Е., Поликашева Н.В. Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи: сборник научно-методических материалов. – М.: Спутник+, 2015. – 254 с.
4. Замалетдинова Н.Ш., Морозова И.Г., Паранина Н.А. Креативные технологии инклюзивного образования: научно-методическое пособие. – Казань: Познание. – 100 с.
5. Митчелл Дэвид. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве): главы из книги / пер. И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. – М.: Перспектива, 2009.
6. Музафарова Е.А. Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ // Образование и воспитание. – 2016. – № 5 (10). – С. 89–91.
7. Гайдукевич С.Е. и др. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учебно-методическое пособие / под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Мн.: БГПУ, 2005. – 98 с.

8. Организация работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования: методические материалы / под науч. ред. Н.А. Палиевой. – Ставрополь: ГБУ ДПО СКРО ПК и ПРО, 2012. – 152 с.

9. Ахметова Д.З. и др. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / под ред. Д.З. Ахметовой. – Казань: Познание, 2013. – 204 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Шханукова О.Г.,

учитель английского языка,
МКОУ СОШ № 31,
г. Нальчик, Россия

Инклюзивное образование все чаще становится привлекательным для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, и они все чаще приводят детей в общеобразовательные школы, однако учителя уже на начальном этапе замечают, что не всем детям легко удастся адаптироваться в школе, у многих возникают сложности. При этом и после адаптационного периода ребенок продолжает испытывать трудности, и у учителя возникают проблемы в обучении, взаимодействии с таким ребенком. Цель деятельности учителя, реализующего инклюзивную практику, – создать оптимальные условия для развития потенциала каждого ребенка, обучающегося в инклюзивном классе. Для достижения этой цели учитель в своей профессиональной деятельности ставит и решает особые профессиональные задачи, в чем-то очень похожие на привычные, а в чем-то – совершенно новые.

Результат обучения – это в первую очередь безопасное и развивающее образовательное пространство. Причинами возникновения особых образовательных потребностей у ребёнка могут быть разнообразные факторы: сенсорные, физические, интеллектуальные и эмоциональные. Выражаются они в трудностях в достижении прогресса в соответствии со школьной программой; в приобретении физических и социальных навыков, соответствующих их культурам, а также в формировании адекватной самооценки. В центре внимания в данной работе находятся дети с особыми образовательными потребностями, хотя многие из представленных стратегий обучения являются универсальными. При отборе стратегий мы часто придерживаемся принципа ис-

пользования научно обоснованных доказательств, полученных в ходе исследований.

Сегодня, в условиях широкого распространения и всеобщего признания инклюзивного образования, каждый учитель – учитель детей с особыми образовательными потребностями. Поэтому при написании данной работы основной целью было помочь педагогам, руководителям образовательных учреждений, а также профессионалам, которые оказывают им помощь и поддержку повысить эффективность своей работы по обучению детей с особыми образовательными потребностями, независимо от того, проводится ли оно в общеобразовательной среде, или в рамках системы специального образования.

Основной идеей при написании данной работы было улучшить в первую очередь свою работу: при планировании и в процессе обучения учителя могут и должны использовать самые последние научные данные. Я попыталась определить стратегии обучения на основе научно-обоснованных доказательств, полученных в ходе исследований следующим образом: «четко определенные стратегии обучения, которые в контролируемых исследованиях продемонстрировали эффективность достижения желаемых результатов у определенных групп учащихся. Как педагог, я пытаюсь повысить эффективность своей работы путем использования данных самых актуальных исследований для того, чтобы помочь своим учащимся».

В инклюзивном образовании самое главное, это создание адаптивной образовательной среды, соответствующей потребностям всех учащихся. В основе идеи инклюзивного образования лежат два, возможно, три основных фактора. Во-первых, инклюзивное образование, если реализуется должным образом, обеспечивает учащимся с особыми образовательными потребностями усвоение знаний, социальное развитие и повышение самооценки. Остальные учащиеся тоже успешно усваивают знания, а также учатся понимать и ценить многообразие общества, социальную справедливость, равенство и лучше относиться друг к другу. Во-вторых, в настоящее время в большинстве стран считается общепринятым то, что учащиеся с особыми образовательными потребностями имеют право обучаться вместе со своими сверстниками, у которых нет особых образовательных потребностей. Иногда выдвигают и третий аргумент: инклюзивное образование экономически более эффективно, если учесть расходы на транспортировку и проживание учащихся в специальных школах, особенно в сельской местности. Успех инклюзивного образования зависит от того, рассматривается ли оно как часть системы в образовании.

В своей работе я часто использую в обучении совокупность методов групповой и индивидуальной работы. Совместное групповое обучение, которое иногда называют совместной учебой, предполагает, что учащиеся вместе работают в малых группах, помогая друг другу выполнять индивидуальные и групповые задания. Это весьма эффективная стратегия обучения учащихся с особыми образовательными потребностями, особенно в группах «смешанных способностей».

Когда учащиеся работают без постоянного контроля и поддержки, вы можете уделить больше времени и внимания малым группам и отдельным ученикам. Однако это не означает, что ученики могут делать то, что им захочется. И это также не означает, что в группах они могут быть «сами по себе». Вы не должны позволять этого. Наоборот, вы должны направлять и отслеживать совместную работу всех учащихся. При совместном групповом обучении учащиеся должны работать как группа, а не в группе.

Совместное групповое обучение – это, безусловно, одна из самых экономически эффективных стратегий. Если у вас большие классы (как у меня), то совместное групповое обучение может стать основной стратегией обучения. Использование совместного группового обучения похоже на создание маленьких классов из больших и работу нескольких учителей вместо одного.

По мнению ведущих специалистов в этой области, данная стратегия обучения включает четыре основных компонента:

- взаимозависимость: все члены группы стремятся достичь общей цели и помогают друг другу в ее достижении;
- индивидуальная ответственность за общий результат: каждый член группы несет ответственность за усвоение им учебного материала и от его успеха зависит успех всей команды;
- сотрудничество: ученики обсуждают, решают проблемы и взаимодействуют друг с другом;
- оценка: члены группы анализируют и оценивают совместную работу, при необходимости вносят корректировки.

Совместное групповое обучение основано на двух педагогических идеях. Первая – в результате сотрудничества и взаимодействия учащихся возникает синергетический эффект. Другими словами, результат совместной работы больше, чем сумма индивидуальных результатов. Вторая – большая часть наших знаний создается в обществе, то есть, мы учимся у своего непосредственного и ближайшего окружения – у членов семьи, друзей и коллег. Таким образом, совместное групповое окружение – это «естественный» способ обучения.

Взаимное обучение – это ситуация, когда один ученик учит другого под вашим наблюдением. Иногда эта методика также называется обучение при посредничестве сверстников, стратегии обучения с помощью сверстников (PALS), взаимное обучение в условиях класса, программы поддержки друзей, парное чтение и взаимная поддержка.

Взаимное обучение – мощный инструмент, который повышает общую эффективность обучения в инклюзивных классах. Им можно пользоваться при обучении разным предметам, не только чтению, но и математике, естественным и социальным наукам, физкультуре, то есть в самых разных предметных областях.

Взаимное обучение в качестве метода обучения лучше всего применять на таких этапах образовательного процесса, как развитие навыков путем повторения, или на этапе закрепления полученных навыков и знаний, но не в качестве инструмента на этапе первоначального обучения. Иными словами, этот метод является дополнительным по отношению к другим методам обучения.

Формы применения данного метода могут варьироваться в зависимости от возраста и уровня сформированности навыков у участников пар. Обычно более успешный обучающий учит менее успевающего учащегося примерно одного с ним возраста. Существуют также различия, которые зависят от степени вовлеченности того или иного ученика в процесс обучения.

Следует также отметить, что ученики с особыми образовательными потребностями (обычно с менее выраженными видами инвалидности), выступая в роли обучающихся, могут повысить самооценку и добиться лучших успехов в учебе, особенно если работают с младшими учащимися.

Еще одним важным пунктом в обучении является создание атмосферы уважения и развивающей среды для всех учащихся. Создание позитивной культуры школы включает в себя определение и достижение целей развития школы. Эти цели отражают общие ценности, взгляды, традиции и нормы поведения для всех членов школьного сообщества, особенно для руководства. Для инклюзивных школ это означает формирование стойкой приверженности идее разнообразия - уважение к другим культурам и установление высоких, но реалистичных стандартов. Вы увидите, что большинство исследований, которые относятся к сфере инклюзивного образования, по своей природе являются не количественными, а качественными исследованиями.

Благоприятный психологический климат в классе – главный мотивирующий фактор, по моему мнению. Климат в классе – многокомпонентная стратегия, включающая психологические характеристики класса и отражающая особенности культуры школы.

Учащиеся с особыми образовательными потребностями часто испытывают эмоции, связанные с неудачей. Слишком часто всем им приходится сталкиваться с отторжением и даже враждебностью со стороны окружающих. В результате, многие научились не доверять окружению и не верят в свою способность выжить в нем. Мы, педагоги, должны понимать, что у таких учащихся существует риск формирования заниженной самооценки, развития депрессии, тревожности и страха, проявления гнева и т.д. В свою очередь, все это отрицательно сказывается на успеваемости.

Вы можете разорвать этот порочный круг, если понимаете эмоции, переживания учащихся и то, каким образом они влияют на мотивацию к обучению. Создаете окружение, которое усиливает положительные эмоции и ослабляет негативные. Понимаете, что каждый день ученики приходят в школу с разным настроением, и эмоции могут им мешать. Стараетесь использовать положительные эмоции в процессе преподавания. Развиваете аутентичные отношения, в которых учащиеся принимают безоговорочно, без какого бы то ни было манипулирования личностью, к ним проявляют уважение и теплоту, а при необходимости и сострадание; поддерживаете учеников, даете им понять, что они нужны и их ждут. В подходящих ситуациях используете юмор, чтобы снять напряжение и сделать учебный процесс более радостным.

Очень важно научить учащихся позитивному взаимодействию в социуме. Обучение социальным навыкам – это набор стратегий, которые помогают учащимся устанавливать и поддерживать положительное взаимодействие с другими людьми. Она связана с содержательным и мотивационным компонентами модели обучения и преподавания.

Помогите ученикам изменить негативное мышление! Научите своих учеников менять представление о себе и своих действиях и поступках. Как и у взрослых, депрессии и тревожности, а также агрессии, стрессовые расстройства в результате сексуального и физического насилия очень часто наблюдаются у детей. Некоторые исследования подтверждают эффективность применения КБТ для лечения синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), поскольку при таком расстройстве у учащихся возникают проблемы управления своим поведением. При устранении дефицита внимания или гиперреактивности, улучшаются самочувствие учащегося и его отношения со взрослыми и сверстниками. Мы, школьные педагоги, должны понимать это как никто другой.

Вспомогательные технологические устройства, применяемые в рамках вспомогательных технологий, это любые предметы, элементы оборудования или системы, модифицированные или изначально изго-

товленные с учетом индивидуальных потребностей пользователя, которые используются для увеличения, поддержания или улучшения функциональных возможностей детей с инвалидностью.

К области вспомогательных технологий относятся стратегии, которые называют по-разному: технологии специального доступа: «адаптивные технологии»; доступные цифровые медианосители: «технологии дополнительной коммуникации»; «технологии специального обучения» и «обучение с использованием компьютерных технологий».

Литература

1. ФЗ РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании), принятый Государственной Думой 2 июня 1999 года.

2. Алехина С.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации. – М.: МГППУ, 2012. – 456 с.

4. Боскис Р.М. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Инклюзивное образование. – М., 2011. – 120 с.

5. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении: методические рекомендации // Инклюзивное образование. – Вып. 2.

6. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003.

7. Дармодехин С.В. и др. Примерная программа воспитания и социализации учащихся основной школы. – М.: ИСВ РАО, 2011.

СЕКЦИЯ 4 ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Руководитель А.Н. Коноплева – кандидат психологических наук, доцент института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Кагазежева Р.Ю.

учитель-олигофренопедагог,
МКОУ СОШ № 5,
г. Нальчик, Россия

В современном мире число детей с ограниченными возможностями здоровья неуклонно растет. Сегодня наибольшее распространение получило инклюзивное образование. Важную роль и место в формировании здоровья школьников в условиях инклюзивного обучения играют здоровьесберегающие технологии.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, здоровьесберегающие технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия.

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION

In the modern world, the number of children with disabilities is steadily growing. Today, inclusive education is most widespread. Health-saving technologies play an important role in shaping the health of school-children in inclusive education.

Keywords: inclusive education, health-saving technologies, children with disabilities, inclusion.

В современном мире ведущим направлением в воспитании и обучении детей с ОВЗ стало инклюзивное обучение. Под инклюзией пони-

мается одна из стратегий социального образования, обозначающая полноценное включение индивида с особенными потребностями в образовании в жизнь обычных общеобразовательных учреждений [5, с. 107].

Именно инклюзивное образование обеспечит детям с особыми образовательными потребностями равные с их здоровыми сверстниками возможности развития, необходимого для максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество [1, с. 10].

Дети с ОВЗ и инвалидностью должны быть вовлечены в социум и имеют право на равные образовательные возможности и безбарьерную среду существования. Сохранение и укрепление здоровья, как во время непосредственной образовательной деятельности, так и в свободное время особенно важны для детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти дети, как правило, отличаются от своих сверстников по показателям физического и нервно-психического развития. Им свойственны эмоциональная возбудимость, двигательное беспокойство, неустойчивость и истощаемость нервных процессов, легкая возбудимость, заторможенность, отсутствие длительных волевых усилий.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что работникам образовательных организаций необходимо не только развивать познавательные способности детей с ОВЗ, но и проводить коррекционно-развивающие занятия для нормализации психического и физического состояния ребенка. Достичь таких целей позволяют здоровьесберегающие технологии в образовательной организации.

Здоровьесберегающая технология, по мнению В.Д. Сонькина, – это условия обучения ребенка в школе; рациональная организация учебного процесса; соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка; необходимый и достаточный и рационально организованный двигательный режим.

К здоровьесберегающим образовательным технологиям обучения относятся:

- оптимальный уровень трудности, вариативности методов и форм обучения;
- оптимальное сочетание двигательных и статических нагрузок;
- обучение в малых группах;
- использование наглядности;
- сочетание различных форм предоставления информации;
- создание эмоционально благоприятной атмосферы;
- формирование мотивации к учебе;
- культивирование у обучающихся знаний по вопросам здоровья.

Важную роль в здоровьесберегающей деятельности школы играют такие принципы как:

- комплексность;
- системность;
- целостность;
- динамичность (повторяемость);
- репрезентативность;
- методическое единство.

В нашем общеобразовательном учреждении функционируют специальные коррекционные классы. В классе, где я работаю, обучаются 14 человек (дети с легкой и умеренной умственной отсталостью, с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития). Некоторые учащиеся имеют нарушения аутистического спектра. В начале обучения дети были продиагностированы школьным консилиумом и выявлено следующее:

– ярко выраженные особенности познавательной деятельности: низкий уровень интеллектуальной активности (умственные операции недостаточно сформированы: в частности, дети с трудом обобщают и абстрагируют признаки предметов);

– некоторое недоразвитие сложных форм поведения (плохо развита произвольная регуляция поведения, вследствие чего детям трудно подчиняться требованиям учителя);

- слабая познавательная активность;
- механическая память.

Всё это определило ведущие направления коррекционной работы:

• изучение и коррекция особенностей взаимодействия ребенка с окружающей средой (родители, учителя, сверстники);

• коррекция развития детей по результатам диагностического заключения;

• коррекция эмоционально-волевой и поведенческой сферы;

• коррекционно-развивающее сопровождение педагогического процесса;

• укрепление и охрана здоровья;

• физическое развитие;

• развития познавательной сферы;

• формирование положительного отношения к учебной деятельности;

• социализация учащихся, расширение социальных контактов;

• формирование на доступном уровне простейших навыков чтения, письма, счёта, знаний о природе и об окружающем мире, основам безопасной жизнедеятельности.

Свои уроки, ориентирую на принципы коррекционно-развивающего обучения:

- принцип системности;
- принцип единства диагностики и коррекции;
- учет индивидуальных особенностей личности;
- принцип динамичности восприятия;
- принцип продуктивной обработки информации;
- принцип учета эмоциональной окрашенности материала.

Владею следующими современными образовательными технологиями:

- информационно-коммуникационными;
- здоровьесберегающими;
- игровыми;
- уровневой дифференциации;
- личностно-ориентированного обучения и систематически использует их в практической деятельности.

На уроках регулярно используются аудио- и видеозаписи, практические работы различной направленности. Дидактический материал к урокам подбирается все строго с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Большое внимание уделяется принципу наглядности. На своих уроках создаю условия для развития памяти, внимания, воображения, восприятия и мышления. Ко многим урокам делаю презентации в программе «Power Point». Они не только помогают учащимся усвоить учебный материал, но и формируют положительное отношение к учебе.

Для создания полноценных условий достижения динамики в коррекции развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья работа ведется в постоянном контакте с учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом, родителями учащихся.

В школе имеются три спортивных зала, тренажёрный зал, стадион, медицинский кабинет, стоматологический кабинет. Работают специалисты «группы сопровождения» образовательного процесса: логопеды, педагог-психолог, социальный педагог. Особой популярностью у школьников пользуется сенсорная комната.

В своей работе я использую такие виды здоровьесберегающих технологий как: привитие детям гигиенических навыков; упражнения для глаз; выход на природу; динамические паузы, физкультминутки, пальчиковая гимнастика, дыхательная гимнастика, технологии музыкального воздействия, цветотерапия, песочная терапия, демонстрация работы с кинетическим песком, выполнение упражнения на релаксацию.

Здоровьесберегающие технологии применяю на каждом занятии. Например, если дети выполняют письменное упражнение, рисуют, то обя-

зательно делаем массаж и гимнастику кистей рук. Катаем карандаш обязательно с гранями, он выступает как массажер, воздействует на биологически активные точки, воздействующие на мозг. Разминаем суставы каждого пальца. Вворачиваем и выворачиваем лампочки. «Давайте представим, что нам надо заменить лампочки сразу в двух патронах. Работаем и левой, и правой руками. Сначала вывинчиваем обе лампочки, потом ввинчиваем новые. Делаем это движение несколько раз. Затем правой рукой вывинчиваем лампочку, левой делаем движение «навстречу», т.е. «ввинчиваем лампочку». Разминаются кисти, в работу включаются оба полушария головного мозга. Сжимаем и разжимаем кулачки. В конце пальцы расслабляют потряхиванием – «стряхивание воды с пальцев». Эти простые упражнения способствуют снятию напряжения, улучшают почерк, облегчают процесс письма.

Одной из здоровьесберегающих технологий, о которой мне бы хотелось рассказать – это нейрогимнастика или «гимнастика мозга». Это методика активации природных механизмов работы мозга с помощью физических упражнений, объединение движения и мысли. С помощью специально подобранных упражнений организм координирует работу правого и левого полушарий и развивает взаимодействие тела и интеллекта. Она эффективна и для детей и для взрослых в любом возрасте, но особенно актуально применение упражнений по нейрогимнастике у детей с проблемами в развитии.

Нейрогимнастика позволяет: улучшить концентрацию внимания, памяти, эффективно развивать интеллектуальные и творческие способности, снять стресс, нервное напряжение, оптимизировать собственные резервы ребенка, на 50 % улучшить уровень успеваемости и обучаемости ребенка.

Результативность здоровьесберегающих технологий мы можем наблюдать на примере учеников с тяжелыми нарушениями речи: К.А. и К.К. Дети являются близнецами. На первом году обучения у этих детей первично не нарушен интеллект, сохранен слух, но были значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики. На данном этапе обучения у детей словарный запас соответствует возрастной норме, слова обобщенного и отвлеченного значения усвоены, понимают значение употребляемых слов, но допускают неточности в подборе определения к слову. Рассказы составляют самостоятельно.

Таким образом, применение системы здоровьесберегающих технологий способствует личностному, интеллектуальному и речевому развитию ребенка. Благодаря этим технологиям педагоги смогут развить гармоничную и здоровую личность, которая сможет без проблем социализироваться в обществе и стать достойным его представителем.

Литература

1. Акимова О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С.10–11
2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелым и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Владос, 2013. – 239 с.
3. Бондаренко И.М., Ковешникова А.М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации. – 2012. – 36 с.
4. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: монография / отв. ред. Алёхина С.В. – М.: Буки-Веди, 2013.
5. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями. // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 3. – С. 107–112.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ).

КУЛЬТУРА СПОРТИВНОГО ПИТАНИЯ

Кузьмина Н.В.,

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Жаринова Е.Н.,

кандидат психологических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет
ветеринарной медицины, г. Санкт-Петербург, Россия

В статье рассмотрены различные виды спортивного питания, способствующие укреплению всего организма человека в условиях систематических занятий физической культурой и спортом.

Ключевые слова: спортивное питание, виды спортивного питания, культура спортивного питания.

THE CULTURE OF SPORTS NUTRITION

The article considers various types of sports nutrition that contribute to the strengthening of the entire human body in the conditions of systematic physical culture and sports.

Keywords: sports nutrition, types of sports nutrition, sports nutrition culture.

Начнем с определения основного понятия «спортивное питание». Спортивное питание – это особая группа пищевых продуктов, выпускающаяся преимущественно для людей, ведущих активный образ жизни, занимающихся спортом и фитнесом [1]. Спортивное питание было создано для профессиональных спортсменов, в основном бодибилдеров, у которых потребность в питательных веществах увеличена в 2–3 раза по сравнению с человеком, имеющим средний уровень активности.

Многие люди ошибочно полагают, что спортивное питание нужно лишь для увеличения мышечной массы спортсмена. На самом деле, цели для начала приема спортивного питания могут быть самые разные. Например, повышение выносливости, активизация процессов жиросжигания, восстановление мышц после тренировки или подготовка перед тренировкой. Направлений очень много, соответственно и влияние на организм эти добавки оказывают разное.

Перед тем как начать рассмотрение основных видов спортивного питания надо разобраться, как строится основное питание спортсменов. Питание необходимо для возмещения энергетических затрат организма и снабжения его материалами для функционирования. Таким образом, сбалансированный рацион должен содержать достаточное количество калорий, макронутриентов (белки, жиры, углеводы), витаминов и минералов. Расчет этих параметров – тема для отдельной статьи. Исследования показали, что в среднем у людей, занимающихся спортом, потребность в калориях выше на 34–38 % [1]. Также происходит и с белком. В литературных источниках по организации питания, как правило, рекомендуется соотношение белков, жиров и углеводов – 1:1:4 на килограмм веса [2]. Количество потребляемых углеводов и жиров может изменяться в зависимости от целей. Но надо учитывать то, что полное исключение того или иного макронутриента из рациона является большой ошибкой, так как они все необходимы в организме.

Самым распространенным стереотипом является полное исключение жиров в рационе с целью похудения. Это может привести к неисправимым проблемам со здоровьем. Для начала приема спортивного

питания надо составить максимально сбалансированный рацион, определить цель и выяснить недостающие элементы. Если задача стоит в увеличении мышечной массы, то в рациональном питании должен преобладать белковый компонент, углеводный и небольшое количество липидного фактора.

Если же задача стоит в поддержании тонуса спортивной фигуры, можно ограничиться специализированными добавками с высоким содержанием минеральных компонентов и витаминов.

Основные виды спортивного питания: протеин, аминокислоты, жиросжигатели и витаминные комплексы. Начнем с самого известного вида спортивного питания – протеина. Протеин – это спортивная добавка, которая сделана на основе белковых смесей. Обычно протеин представляет собой сухой концентрат животного или растительного белка. В бодибилдинге белки используют в разных целях: для снижения жировой массы тела, для стимуляции роста мышц, а также с целью поддержания здоровой физической формы [4].

Также сывороточный протеин улучшает работу сердечно-сосудистой и иммунной систем. Таким образом протеин, включающий в себя весь спектр аминокислот, является универсальной и базовой спортивной добавкой. Если человек худощавого телосложения и ему не хватает энергии для интенсивных тренировок, то есть гейнеры. Это тот же протеин, только с добавлением углеводов и, иногда, витаминов.

Аминокислоты – это составляющие белков. Их существует огромное количество и их влияние и применение также разнообразно. Например, L-аргинин – аминокислота, являющаяся предшественником оксида азота, необходимого в деятельности сердечно-сосудистой системы [3]. Также эта аминокислота участвует в образовании и выведении из организма мочевины, стимулирует синтез соматотропного гормона, инсулина, улучшает работу мышц. Следовательно, L-аргинин принимается для улучшения кровоснабжения, ускорения восстановления мышц, стимулирования синтеза гормонов.

Ещё одним популярным комплексом аминокислот является ВСАА. Это комплекс, состоящий из трех незаменимых аминокислот (лейцин, изолейцин и валин) [5]. Его основным действием на организм является подавление катаболизма и разрушения мышц. Также к популярным видам аминокислот относится глутамин. Он является источником энергии для мышц, укрепляет иммунитет, ускоряет восстановление мышц. И ещё одна аминокислота – это креатин. Она используется для увеличения силы, мышечной массы, улучшения рельефности мускулатуры, и т.д.

Следующий вид спортивного питания – жиросжигатели, это вид спортивного питания или специальные препараты, которые созданы для редукции лишних жировых отложений. Жиросжигатели способст-

вуют снижению массы тела, делают мышцы более рельефными, позволяют лучше концентрироваться на упражнениях и облегчают тренировки. Но надо понимать, что эти вещества работают только при грамотном тренинге, так как они действуют за счет ускорения метаболизма. Следовательно, после приема жиросжигателя вы чувствуете прилив сил, и если вы их не потратите на тренировки, то эффекта от приема не будет. Самым распространенным жиросжигателем является L-карнитин. Похожим действием на организм обладают различные предтренировочные комплексы.

Омега-3 – это добавка, которая нужна не только спортсменам, но и большинству обычных людей. Омега-3 или рыбий жир ускоряет метаболизм, рост мышечной массы, поднимает общий тонус, повышает выносливость, препятствует разрушению хряща в суставах, улучшает функцию мозга, состояние кожи, гормональный фон.

Высокие спортивные результаты могут быть достигнуты только в условиях отличного здоровья, при превосходной слаженности всех процессов, совершающихся в организме. Поэтому для спортсменов особенно важно поддержание витаминного состава пищи. Даже слабые формы гиповитаминоза, вызывают субъективно неощущаемое падение работоспособности. Если не получается удовлетворить потребность организма в витаминах, то существует огромное количество витаминных комплексов. Они могут быть и природного и синтетического происхождения. Например, существует витаминный комплекс на основе черноплодной рябины [3].

Природные свойства черноплодной рябины усилены синергическим действием добавляемого комплекса витаминов, которые защищают организм от риска возникновения многих заболеваний, повышают антиоксидантные свойства, улучшают эластичность сосудов, поддерживают нормальное функционирование процесса кроветворения. Кроме общих витаминных комплексов разработаны специальные витамины для мужчин и женщин. Так как в период профессиональной подготовки спортсмены должны придерживаться строгой высокобелковой диеты, количество поступающих в организм витаминов и минеральных веществ резко снижается. Это может привести не только к ухудшению физических показателей, но и к серьезным проблемам со здоровьем. Для этого и необходимы данные комплексы. При этом их можно принимать не только профессиональным спортсменам, но и людям с любой степенью активности. Естественно, прием необходимо начинать только после консультации со специалистом и тщательного выбора комплекса.

Спортивное питание имеет множество разных назначений, начиная с поддержания здоровья организма, заканчивая ростом мышечной массы. Но ни одно спортивное питание не будет правильно рабо-

тать, если нарушен режим. Поэтому независимо от того, какое употребляется спортивное питание, нужно все же придерживаться комплексного и частого питания, не менее трех раз в день, а также правильного соблюдения режима труда и отдыха.

Нет необходимости в применении спортивного питания, если вы не планируете высокие результаты и рекорды, а ваши занятия спортом нацелены просто на поддержание хорошей физической формы и самочувствия. Но чтобы достичь ожидаемого результата как можно быстрее, сжечь подкожный жир или нарастить мышечную массу, то вам необходимо включить в рацион спортивное питание.

Необходимо тщательное соблюдение всех правил употребления и способов дозировки, обращение внимания на возможные противопоказания, чтобы последствия после приёма спортивного питания были сугубо положительными.

Таким образом, владение культурой спортивного питания необходимо каждому человеку, как здоровому, так и с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Чигиренко А.С., Хорунжая А.А. Влияние спортивного питания на физическую активность спортсменов // Молодежный научный форум: Естественные и медицинские науки: электр. сб. ст. по мат. XLIV междунар. студ. науч.-практ. конф. – Тотьма, 2008. – № 4 (43). – 44 с.
2. Авсиевич В.Н. Управление тренировочным процессом юношей, занимающихся пауэрлифтингом. – Алматы: Казахская академия спорта и туризма, 2016. – 162 с.
3. Латков. Н.Ю., Кошелев Ю.А., Позняковский В.М. Нутриентная поддержка организма спортсменов в тренировочный, соревновательный и восстановительный периоды: теоретические и практические аспекты // Техника и технология пищевых производств. – Кемерово: КГУ, 2015. – Вып. 2 (37). – С. 82–87.
4. Протеин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sportwiki.to/> (дата обращения 23.09.2020).
5. ВСАА [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sportwiki.to/> (дата обращения 23.09.2020).
6. Мартын И.А. и др. Понятие правильного питания в общественной жизни и спорте // Наука и образование: исследования молодых ученых: материалы науч. конф. – Оренбург: Наука и практика, 2017. – С. 55–59.

**ПРОВЕДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» СО СТУДЕНТАМИ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ВУЗАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Кузьмина Н.В.,

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Жаринова Е.Н.,

кандидат психологических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет
ветеринарной медицины, г. Санкт-Петербург, Россия

В статье рассмотрены различные литературные источники посвящённые проблеме физического воспитания и развития студентов высших учебных заведений с ограниченными возможностями здоровья. Выявлено, что возможно создавать условия для применения знаний студентами по учебной дисциплине «Физическая культура и спорт» в домашних условиях, в рекреации и в стенах вуза.

Ключевые слова: физическая культура и спорт, люди с ограниченными возможностями здоровья, образовательные программы, условия их применения и совершенствования.

**CONDUCTING CLASSES IN THE ACADEMIC DISCIPLINE
«PHYSICAL CULTURE AND SPORTS» WITH STUDENTS
WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
OF THE RUSSIAN FEDERATION**

The article considers various literature sources devoted to the problem of physical education and development of students of higher educational institutions with disabilities. It is revealed that it is possible to create conditions for the application of knowledge by students in the academic discipline "Physical culture and sport" at home, in recreation and in the University.

Keywords: physical culture and sports, people with disabilities, educational programs, conditions for their application and improvement.

В настоящее время в Российской Федерации проживает порядка 450 тыс. детей-инвалидов возрастом до 17 лет. Росстат утверждает, что около 40 % таких детей не получает никакого образования. В системе

специального образования обучается около 70 тыс. детей, 40 тыс. детей обучается на дому. При этом из всех молодых людей с ограниченными возможностями три четверти школьников намерены обучаться в вузах. Аналогичный уровень желания поступить в вуз наблюдается и у школьников, не имеющих ограничений по состоянию здоровья. Сразу поступать в институт после окончания школы планируют 54 % школьников с ограниченными возможностями, 21 % учеников планируют перед этим закончить среднее специальное образование. Только 2 % подростков-инвалидов не планируют ни учиться, ни работать после школы [3].

С 2008 года в Российской Федерации начала действовать правительственная программа, получившая название «Доступная среда». Целью этой программы было обеспечение людям с ограниченными возможностями доступа ко всем необходимым учреждениям. Предполагалось, что через 4 года школьники и студенты с ограниченными возможностями смогут посещать учебные заведения и учиться наравне со здоровыми людьми.

Во многих западных странах люди с ограниченными возможностями уже не имеют проблем при обучении в университетах наравне со здоровыми студентами. На территории Российской Федерации расположено порядка 3000 высших учебных заведений, из которых лишь около 200 обучают в своих стенах людей с ограниченными возможностями, а в 50 из указанных обучается более ста студентов с ограниченными возможностями здоровья [1]. Однако одним из важнейших аспектов профессиональной реабилитации людей с ОВЗ является именно профессиональное образование.

Физические упражнения способствуют укреплению здоровья, а также формированию у людей с ОВЗ определенных двигательных компенсаций (особенно это важно для людей с ограниченными возможностями здоровья в области опорно-двигательного аппарата) и установлению навыков самообслуживания. Таким образом, очевидно, что физические упражнения являются жизненно необходимыми для данной категории лиц в рамках профессионального образования, так как физические упражнения способны естественным образом решать многочисленные задачи физической, медицинской и социальной реабилитации.

Целью исследования является изучение возможности и методов проведения в современных условиях занятий по учебной дисциплине «Физическая культура и спорт» для студентов с ограниченными возможностями. Для достижения данной цели была определена задача: изучить и проанализировать имеющуюся научную литературу по теме данного исследования. Данная работа проводилась в рамках учебного процесса по дисциплине «Физическая культура и спорт», а также в качестве самостоятельной работы. Материалами для данного исследования послужило изучение научных статей и результатов исследований

различных авторов. Независимо от направления подготовки в учебной программе студентов обязательно должна присутствовать дисциплина «Физическая культура и спорт», которая должна быть адаптирована под людей с ограниченными возможностями здоровья.

Исходя из данных с официальных сайтов различных высших учебных заведений Российской Федерации порядка 80% (то есть более 30) вузов утверждают, что «для инвалидов и лиц с ОВЗ в вузе устанавливается особый порядок освоения дисциплины «Физическая культура и спорт» (где «лицо с ОВЗ» – это лицо с ограниченными возможностями здоровья) [3]. Но расшифровки такого понятия как «особый порядок освоения дисциплины» на сайтах не даётся. Адаптивная физическая культура предлагается к практическому освоению лишь в немногих вузах РФ и предполагает занятия на специально оборудованных площадках и в залах ЛФК (где ЛФК – это лечебная физическая культура), как это и предписано в постановлении Правительства РФ. «...преподавателями дисциплины «Физическая культура», имеющими соответствующее образование, должны разрабатываться на основании соблюдения принципов здоровьесбережения и адаптивной физической культуры комплексы специальных упражнений, занятий, направленных на развитие, укрепление и поддержание студентов с ОВЗ...» [2] на основании рекомендаций медико-социальной экспертизы. Кроме того, необходимо разрабатывать реабилитационные программы и модернизировать спортивные площадки. Однако во многих вузах освоение студентами с ограниченными возможностями здоровья дисциплины «Физическая культура и спорт» происходит через написание реферативных работ, что не даёт необходимой физической нагрузки и двигательной активности. Помимо общей физической подготовки, студентам с ОВЗ необходима специальная физическая подготовка, зависящая от основного заболевания [3].

На основе анализа изученной литературы и, в частности, исследований Кантора Виталия Захаровича, были составлены следующие рекомендации, призванные повысить эффективность занятий по дисциплине «Физическая культура» для студентов с ограниченными возможностями здоровья:

1. Составление программы занятий по дисциплине «Адаптивная физическая культура» исходя из возможностей вуза относительно технического оснащения, а также принимая в расчёт количество студентов с ОВЗ и специфику их основных заболеваний.

2. Привлечение студентов к занятиям адаптивным спортом как в активной, так и в пассивной форме.

3. Включение студентов с ОВЗ в совместную с остальными студентами физкультурно-рекреационную деятельность.

4. Если такового не имеется, создание на базе высшего учебного заведения спортивного клуба Университета и открытие в нем отделе-

ний для студентов с ограниченными возможностями здоровья по ряду спортивных дисциплин, таких как настольный теннис, шахматы и другие дисциплины, исходя из основных заболеваний обучающихся.

Поддержание тела в хорошей физической форме является крайне важным в современном мире не только для студентов с ОВЗ, но и для остальных. Многие вузы являются местом, где студенты проводят основную часть своего времени, а потому вузам необходимо беспокоиться о здоровье своих учащихся.

Литература

1. Кантор В.З., Филиппова С.О., Митин А.Е. Организационно-педагогические аспекты занятий студентов-инвалидов адаптивной физической культурой: актуальные проблемы оздоровительной и адаптивной физической культуры социально-реабилитационный контекст [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/2087.htm>. (дата обращения 28.09.20).

2. Образование обучающихся с ОВЗ и инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.miu-sochi.ru/obrazovanie-obuchayushih-s-ovz-i-invalidov>. (дата обращения 28.09.20).

3. Пугачев М.В. Организация учебного процесса в вузах РФ для студентов с ограниченными возможностями здоровья, включая адаптивную физическую культуру // Актуальные проблемы оздоровительной и адаптивной физической культуры. – 2016. – С. 198–202.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК СРЕДСТВО ОЗДОРОВЛЕНИЯ ОРГАНИЗМА ЧЕЛОВЕКА

Кузьмина Н.В.,

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Жаринова Е.Н.,

кандидат психологических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет
ветеринарной медицины, г. Санкт-Петербург, Россия

В статье рассмотрены проблемы влияния физических нагрузок на улучшение здоровья, долголетия и трудоспособности людей. Систематические физические нагрузки ведут к интенсификации интеллектуальной деятельности и оздоровлению всего организма человека.

Ключевые слова: здоровье человека, долголетие, интенсификация органов чувств, повышение работоспособности.

PHYSICAL CULTURE AND SPORT AS A MEANS OF IMPROVING THE HUMAN BODY

The article deals with the problems of the influence of physical activity on improving the health, longevity and working capacity of people. Systematic physical activity leads to the intensification of intellectual activity and improvement of the entire human body.

Keywords: human health, longevity, intensification of sensory organs, improvement of working capacity.

На протяжении всей истории человечества люди всегда желали сохранить свое здоровье и выполнять социальное и биологическое предназначения. В условиях современности в связи с появлением устройств, снижающих трудовую деятельность (техническое оборудование, компьютеризация), резко снизилась активность людей, если сравнивать с прошлыми десятилетиями. В результате это привело к спаду функциональных способностей человека и к развитию многих заболеваний. Стоит отметить, что недостаток энергозатрат, необходимых человеку, зачастую приводит к отклонению работы некоторых систем (сердечно-сосудистой, мышечной, дыхательной, костной) и организма вообще с окружающей средой, снижению обмена веществ и ухудшению иммунитета. Но при этом отрицательно влияют и перегрузки. Поэтому при физическом и умственном труде требуется не забывать про оздоровительную физическую культуру и укрепление собственного организма. Чтобы не было в жизни монотонии, предлагаем сочетать интеллектуальную и двигательную рекреацию (акмеологическую), способствующую переключению с одного вида деятельности на другой, получению удовольствия от каждого из них и разных способах их сочетания, воодушевления и освежения организма.

Целью исследований является определение влияния физической культуры на оздоровление организма.

Методы для достижения цели в работе: синтез, анализ, дедукция, индукция и специальные методы познания.

Исследования здоровья человека выявили следующие результаты по влиянию факторов на его состояние. На человеческое здоровье оказывает влияние его образ жизни на 50 %, на 25 % – уровень развития медицины и наследственности, и на оставшиеся 25 % влияют эко-

логические факторы. Правильный образ жизни – это работа над собой, она присуща определенным политическим, социально-экономическим, экологическим условиям и направлена на укрепление, улучшение и сохранение здоровья.

Сегодня сложно найти человека, который не согласился бы с важностью спорта и физической культуры в нынешнем обществе. В спортивных клубах независимо от возраста занимаются физическим спортом миллионы людей. Достижения в мире спорта для большого количества людей уже не являются самоцелью. Физические нагрузки теперь являются стимулом жизненной активности, инструментом прорыва в область долготлетия, повышение физических и интеллектуальных потенциалов человека. Технический прогресс, делая ручной труд менее изнурительным, не освободил полностью их от необходимости профессиональной деятельности и физической подготовки, но повлиял на задачи этой подготовки.

Профилактический и оздоровительный эффект массового увлечения физической культурой и спортом имеет связь с усилением обмена веществ организма, активизацией функций опорно-двигательного аппарата, возрастанием физической активности, более продолжительной жизни. Учение Р. Могендовича о моторно-висцеральных рефlekсах выявило связь работы вегетативных органов, скелетных мышц и двигательного аппарата [1].

Из-за недостатка двигательной активности в человеческом организме претерпевают отрицательные изменения нервно-рефлекторные связи, сформированные природой и зафиксированные в процессе тяжелого труда физического, в результате чего возникает нарушение регуляции деятельности сердечно-сосудистой и остальных немаловажных систем, беспорядку в обмене веществ и формированию дегенеративных заболеваний (атеросклероз и т.д.). Для сбалансированной работы организма человека и сохранения здоровья требуется выделять время для определённой двигательной активности. В связи с этим формируется вопрос о так называемой быденной двигательной активности, т.е. деятельности, осуществляемой в быту и в процессе повседневного профессионального труда.

За последние 100 лет в развитых странах удельный вес физических нагрузок снизился в 200 раз, в связи с чем снизились энергозатраты на мышечную работу в среднем до 3,5 МДж, что ниже нормативного значения на 2,0–3,0 МДж (500-700 ккал) в сутки. Интенсивность нагрузок в нынешних условиях производства не выше 2–3 ккал/мин, что в 3 раза меньше порогового значения (7,5 ккал/мин) для обеспечения профилактического и оздоровительного эффекта. Поэтому для восстановления недостатка энергозатрат в процессе труда современному человеку требуется

выполнять физические нагрузки с минимальным расходом энергии в сутки 350–500 ккал (в неделю 2000–3000 ккал). По данным Беккера, лишь 20 % современного населения занимаются физическими тренировками, в то время как у оставшихся 80 % суточный расход энергии ниже требуемого уровня для поддержания здоровья [2].

Различают специфический и общий эффект физических нагрузок. Второй вид нагрузок определяется в расходе энергии, прямо пропорциональном интенсивности и длительности мышечной работы, что позволяет возместить недостаток энергозатрат. Немаловажное значение имеет в том числе рост устойчивости организма к воздействию отрицательных факторов окружающей среды: низких и высоких температур, травм, стрессовых ситуаций, гипоксии, радиации. Но применение слишком высоких физических нагрузок, требуемых в большом спорте, может привести к обратному эффекту – снижению иммунитета и росту восприимчивости к инфекционным заболеваниям. Желаемый эффект оздоровительной тренировки состоит в росте функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы. Он состоит в повышении резервных возможностей аппарата кровообращения при мышечной деятельности и экономизации работы сердца в состоянии покоя [3].

Анализируя информацию, оздоровительный эффект физических нагрузок связан в первую очередь с возрастанием физической работоспособности, уровня общей выносливости и аэробных возможностей организма. Рост физической работоспособности сопровождается защитным эффектом в отношении факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний: снижением жировой массы и веса тела, содержания триглицеридов и холестерина в крови, увеличением ЛВП и уменьшением ЛНП, снижением частоты сердечных сокращений и артериального давления. В том числе регулярная физическая нагрузка позволяет в большей степени затормозить дегенеративные изменения различных органов и систем (включая задержку и обратное развитие атеросклероза) и развитие возрастных инволюционных изменений физиологических функций, а также не стоит забывать и о костно-мышечной системе. Выполнение регулярных физических нагрузок позитивно влияет на весь двигательный аппарат, приостанавливая развитие дегенеративных изменений, связанных с гиподинамией и возрастом. Возрастает минерализация костной ткани и содержание в организме кальция, что приостанавливает развитие остеопороза. Возрастает приток лимфы к межпозвоночным дискам и суставным хрящам, что является лучшим средством профилактики остеохондроза и артроза.

В любом возрасте с помощью нормированных физических нагрузок можно улучшить уровень выносливости, и аэробные возможности – показатели жизнеспособности организма и его биологического возраста. На-

пример, у профессиональных легкоатлетов средних лет максимально вероятная ЧСС примерно на 10 уд/мин больше, чем у неподготовленных. Такие физические упражнения, как бег, ходьба (по три часа в неделю) через 10–12 недель приводят к увеличению МПК на 10–154 [4].

Вся эта информация показывает большой положительный эффект на организм человека от занятий оздоровительной физической культурой.

Защита личного здоровья – это прямая обязанность каждого из нас. Ведь зачастую случается и так, что человек вредными привычками, перееданием и неправильным образом жизни уже к 20-30 годам приводит свой организм в критическое состояние и лишь тогда задумывается о здоровье.

Какой бы идеальной ни была медицина, она не способна освободить нас от любой болезни. Необходимо с ранних лет вести здоровый и активный образ жизни, заниматься спортом и физкультурой, закаливаться для поддержания гармонии здоровья. А гармония психофизических сил организма повышает запасы здоровья, формирует условия для творческого развития в разнообразных сферах жизни. Здоровый и активный человек сохраняет молодость на длительное время, продолжая творческую работу и в зрелом возрасте.

Здоровый образ жизни состоит из следующих элементов: рациональный режим отдыха и труда, плодотворный труд, личная гигиена, отказ от вредных привычек, закаливание, рациональный двигательный режим, рациональное питание и т.д.

Здоровье – главная потребность человека, определяющая его способность к труду и формирующая гармоничное развитие личности. В связи с этим значение физических нагрузок в жизни любого из нас велико.

Литература

1. Бачурин Н.Н. Формирование основ здорового образа жизни у учащихся общеобразовательных учреждений средствами физической культуры и спорта // Экономика образования. – 2011. – С. 200–204.
2. Власова Ж.Н. Роль физической культуры в формировании здорового образа жизни // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2009. – С. 58–61.
3. Курочкина Н.Е., Мокшина И.А. Влияние физической культуры на современную жизнь и способы улучшения здоровья человека // Символ науки. – 2016. – С. 228–233.
4. Малкина И.Г. Исследование влияния ритмо-двигательной оздоровительной физической культуры на психологическое здоровье личности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 4. – С. 122–127.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Мокаева М.А.,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Догучаева Т.А.,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

В этой статье мы пытаемся обосновать, что среди психолого-педагогических технологий здоровьесбережения в инклюзивном образовании такая технология, как «Создание благоприятного психологического климата на занятиях любого формата» является определяющей успешность образовательного процесса в целом.

Ключевые слова. психолого-педагогические технологии, инклюзия, здоровьесбережение, образование, психологический климат.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF HEALTH-SAVING IN INCLUSIVE EDUCATION

In this article we are trying to substantiate that among the psychological and pedagogical technologies of health preservation in inclusive education, such a technology as "Creating a favorable psychological climate in classes of any format" is determining the success of the educational process in general.

Keywords. psychological and pedagogical technologies, inclusion, health preservation, education, psychological climate.

В России вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов регламентируются Федеральным законом от 29.12.2012 года № 27Э-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 «О Федеральном государственном образовательном стандарте образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Что же касается вопросов методических и методологических, то их разработка, определение приоритетов в использовании различных технологий, направленных на здоровьесбережение, приобретают сегодня особую актуальность.

Инклюзивное или включенное образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.

Немало отечественных и зарубежных исследователей, занимающихся разработкой этих проблем. К примеру, работа Н.Н. Малофеева, Е.Л. Гончаровой, О.С. Никольской, О.И. Кукушкиной посвящена рассмотрению специального федерального государственного стандарта общего образования детей с ОВЗ [6]. В работах же А.С. Баталова рассматриваются проблемы перехода на образовательные стандарты нового поколения в инклюзивном пространстве [1]. Новое видение создания инклюзивной образовательной среды излагается в работе О.А. Козыревой [3].

Анализ современной психолого-педагогической литературы показывает, что в работах Е.В. Конькиной, О.И. Калабкиной, Е.М. Садовой, Н.Н. Малофеева, Н.Я. Семаго и др. [5; 8] рассматриваются вопросы здоровьесбережения всех участников образовательного процесса. Вопросам инклюзии посвящена работа И.Н. Симаевой и В.В. Хитрюка, где отмечается что каждый участник инклюзивного образования имеет возможность реализовать свою потенциальную необходимость в общении, саморазвитии и самосовершенствовании [9, с. 32]. Представляют также определенный интерес работы Н.Д. Калининой [2] и Е.И. Конановой [4] по проблемам инклюзивного образования в ВУЗе и решении данных проблем с авторской точки зрения.

Усиление актуальности этих вопросов отмечается и в нынешних условиях, характеризующихся все большим числом образовательных учреждений, переходящих на дистанционные формы обучения, обусловленные пандемией, связанной с распространением коронавирусной инфекции COVID-19, когда дополнительные трудности, связанные с некорректной работой компьютерных и других технологий негативно отражаются на здоровье участников образовательного процесса.

Отмечая, что каждая из психолого-педагогических технологий важна и значима, мы особо выделяем технологию «Создание благоприятного психологического климата на занятиях любого формата», полагая, что успешной ее реализацией определяется эффективность образовательного процесса в целом.

В качестве респондентов в нашем исследовании участвовали учащиеся старших классов школ КБР, общим числом в 154 человека.

Использованы теоретические и эмпирические методы исследовательской работы: анализ, синтез, уточнение понятий, наблюдение, тестирование, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент.

Результаты диагностирования психологического климата классного коллектива с помощью методики, разработанной В.С. Ивашкиным и В.В. Онуфриевой показывают, что в группе № 1, где $X \geq 4,5$ балла, показатель психологического климата высокий, работа классного руководителя и других педагогов оценивается также высоко. Наблюдение за поведенческим аспектом и коммуникацией учащихся, включая и школьников с ОВЗ и педагогов, корректное, доброжелательное, вежливое, обусловленное позитивным юмором. Подобные показатели подтверждены педагогами-экспертами (завучи и два педагога). В этой группе учащиеся и педагоги удовлетворены не только сложившимися отношениями, но и результатами обучения. А что самое главное, обеспечивается не только здоровьесбережение, но и совершенствование.

Группа № 2, в которой превалирует показатель $3,5 < X < 4,5$ – психологический климат среднего уровня, отношения выстраиваются по-разному, но следует отметить, что они не столь доброжелательны, корректны, вежливы. Члены этих групп наделены чувством юмора, но их юмор направлен не на себя, а на других, в особенности тех, чье развитие носит особенный характер и в этом случае он является одной из форм (изящной) агрессии, что способствует ухудшению психологического климата в группе, а вместе с тем и ухудшению состояния их здоровья.

В случае группы № 3, диагностика показала, что показатель $X < 3,5$, психологический климат на низком уровне, отношения между членами группы и педагогами некорректны, невежливы, недоброжелательны, ощущается постоянное напряжение. Учебная успеваемость низкая. Эти же характеристики коррелируют с показателями, данными экспертами. Члены этой группы часто и длительно болеют.

В последующем была проведена работа с группой № 3 и, в первую очередь, с педагогами, которые работают в этой группе.

Осознавая, что обучение «особых» детей вместе с другими является одной из сложных задач и решать ее может только педагог с гуманистическим мировоззрением, основное направление работы с педагогами сводилось к этому. При этом учитывалось также, что успешность инклюзивного подхода в школе невозможна без постоянной, активной поддержки администрации, которой также напоминалось о необходимости проведения методической и разъяснительной работы с коллективом, чтобы все участники образовательного процесса стояли на единых позициях выработки алгоритма взаимодействия. Особый акцент был сделан на функционировании эффективной службы психологической поддержки, которая помимо сопровождения «особых» детей, налаживания и поддержания контакта между детьми, педагогами и родителями призвана оказывать помощь педагогу.

Занятия с педагогами проводились, в основном, в формате социально-психологического тренинга, где педагоги помещались в «реальные» ситуации взаимодействия как с обычными, так и «особыми» учащимися. Решались многочисленные задачи из кейсов, заготовленных для них заранее с контентом, направленным на улучшение психологического климата в группе и др.

В ходе работы с педагогами мы наблюдали изменения уровня психологической готовности педагогов к здоровьесбережению обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве, понимая под психологической готовностью сформированность определенной позиции, основанной на ценностях и убеждениях, связанных с тем, что учащиеся с особенностями развития имеют право обучаться и развиваться вместе с нормотипичными. Совместное обучение может не только помогать «особым» научиться социальному взаимодействию, но и развивать у нормотипичных учащихся эмпатию, толерантность к иному, непонятному поведению, способность к сопереживанию и другие гуманистические ценности.

С целью психологической разгрузки педагогов организовывались интерактивные семинары, где педагоги могли делиться как своими сложностями, так и успехами. В числе основных сложностей в работе с инклюзивным классом педагоги называли факты, что учащиеся с особенностями развития демонстрируют сложное поведение, разрушающее учебный процесс. Нередко они проявляют повышенную агрессивность по отношению к окружающим, что представляет опасность для здоровья и благополучия других. Другие же учащиеся могут обижать «особых», реагируя на специфичность их поведения. Бывали случаи, когда родители нормотипичных детей требовали принятия кардинальных мер, вплоть до исключения «неудобного» учащегося из класса.

Одним словом, вопросов было много и, в основном, давалась возможность высказаться по всем вопросам им самим же, а затем подводилась некая черта, в которой каждый оставлял свой штрих, что в большей степени способствовало освоению важных компетенций в выстраивании грамотной работы с учащимися, в первую очередь, направленную на создание благоприятного психологического климата в группе, которой определяется (согласно нашей гипотезе) во многом успешность обучения в целом.

Определенная работа была проведена и с учащимися, в рамках которой было донесено до их сознания, что у каждого есть сильные и слабые стороны, надо только постараться их найти.

Последующая диагностика в группе № 3 по той же методике, спустя несколько месяцев, показала картину, значительно отличающую-

ся от предыдущей, то есть средний показатель $X = 4,1$, что говорит о значительном улучшении психологического климата в группе и анализ оценок учащихся по различным дисциплинам также улучшился, приближаясь к 3,9, тогда как ранние оценки едва приближались к 3 баллам. Улучшение психологического климата обеспечило и повышение уровня успеваемости учащихся.

Таким образом, психолого-педагогические технологии здоровьесбережения в инклюзивном образовании являются важным инструментом в регуляции как отношений, складывающихся в группе, так и обеспечения эффективности образования, а среди них особая, определяющая роль принадлежит такой из них, как «Создание благоприятного психологического климата на занятиях любого формата», обуславливая успешность образовательного процесса в целом.

Литература

1. Баталов А.С. Функционирование логопедической службы в инклюзивном пространстве образовательного учреждения при переходе начальной школы на образовательные стандарты нового поколения // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – 2009. – № 2. – С. 55–59.

2. Калинина Н.Д., Жаркова В.Л., Малафий А.С. Проблемы инклюзивного образования в вузе // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – № 1 (6). – С. 41–43.

3. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (142). – С. 112–115.

4. Конанова Е.И. Организация инклюзивного образовательного пространства в вузах России для учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Концепт. – 2015. – № 8 (август). – С. 136–140 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/15284.htm>.

5. Конькина Е.В., Калабкина О.И., Садова Е.М. Проблема безопасности инклюзивного образовательного пространства // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2016/01/13882> (дата обращения: 1.12.2018).

6. Малофеев Н.Н. и др. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 5–19.

7. Сажина Н.М., Черенкова А.В., Ступенко Т.Н. Социально-педагогическое сопровождение развития подростка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образовательного пространства // Концепт. – 2015. – Т. 37. – С. 141–145 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95651.htm>.

8. Самсонова Е.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации / отв. ред. Алехина С.В. и [и др.]. – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.

9. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Инклюзивное образовательное пространство // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – № 5. – С. 31–39.

10. Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2017. – № 3. – С. 82–85.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Панарина Н.И.,

Самарский государственный колледж
сервисных технологий и дизайна,
г. Самара, Россия

В статье рассматривается роль и место здоровьесберегающих технологий в формировании здоровья школьников в условиях инклюзивного обучения. Одним из стратегических направлений является обеспечение необходимых условий, предоставляющих детям с ОВЗ равные возможности участия в социальной жизни, получение общего образования, профессиональной подготовки. Инклюзивное образование подразумевает, что барьеры и трудности в обучении, с которыми сталкиваются дети, возникают из-за консервативной организации учебного процесса, а также из-за устаревших негибких методов образовательной деятельности.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, инклюзия, инклюзивное образование, здоровьесберегающие технологии.

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION

The article discusses the role and place of health-saving technologies in shaping the health of schoolchildren in inclusive education. One of the strategic directions is to provide the necessary conditions that provide children with disabilities with equal opportunities to participate in social life, receive General education and vocational training. Inclusive education implies that the barriers and learning difficulties faced by children arise from conservative organization of the educational process, as well as from outdated inflexible methods of educational activities.

Keywords: children with disabilities, inclusion, inclusive education, health-saving technologies.

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий обучения – обеспечить учащемуся возможность сохранения здоровья за период обучения в образовательном учреждении, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Здоровьесберегающие технологии – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития.

Число детей с ограниченными возможностями здоровья, неуклонно растет. По данным ООН, в мире насчитывается примерно 450 миллионов человек с нарушениями психического и физического развития. Это составляет 1/10 часть жителей нашей планеты (из них около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями).

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Законом «Об образовании» эти дети имеют равные со всеми права на образование.

В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об Образовании» ст. 2 п. 16 говорится, что обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

«...Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) принимаются на обучение по адаптированным общеобразовательным программам только с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии».

Сегодня, за относительно небольшой отрезок времени в России произошел переход от закрытой «медицинской» модели обучения лиц с ОВЗ к более открытым моделям, среди которых в последнее время наибольшее распространение получило инклюзивное образование.

Инклюзивное образование (*фр.* *inclusif* – включающий в себя, *лат.* *include* – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Новый термин «инклюзивное обучение/воспитание/образование» был предложен ЮНЕСКО для того, чтобы подчеркнуть необходимость специальных усилий, которые должны быть сделаны окружением для того, чтобы человек с нарушениями был действительно включен в систему образования и имел равные возможности с другими.

Инклюзивное образование – это процесс обучения и воспитания, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных и других особенностей, включены в общую систему образования. Они посещают общеобразовательные учреждения по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности, при этом учитываются их особые образовательные потребности. Кроме того, им оказывается специальная поддержка. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей – обеспечивается равное отношение ко всем людям, но создаются особые условия для детей с особыми образовательными потребностями.

Целью разработки ФГОС для детей с ОВЗ является гарантия для каждого ребенка с ОВЗ реализации права на образование, соответствующего его потребностям и возможностям, вне зависимости от:

- степени тяжести нарушения психического развития,
- способности к освоению цензового уровня образования,
- вида учебного заведения,
- региона проживания.

Специфика проекта СФГОС включает неоднородную группу детей с нарушениями развития, ст. 79 ФЗ «Об образовании»:

- для глухих, слабослышащих, позднооглохших,
- слепых, слабовидящих,
- с тяжелыми нарушениями речи,
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата,
- с задержкой психического развития, с умственной отсталостью,
- с расстройствами аутистического спектра,
- со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В классе инклюзивного обучения необходимо создавать условия, для осуществления принципа индивидуального и дифференцированного подхода в обучении учащихся с разными образовательными возможностями. Во время учебного занятия по любой дисциплине важно обучать всех, но при этом принимать во внимание способности каждого ученика в отдельности, включая его по мере возможности во фронтальную работу на уроке.

Принцип сознательности и активности учащихся в процессе обучения реализуется благодаря использованию различных приемов обучения, помогающих вызвать у учащихся переживания и сочувствие. Переживания стимулируют развитие интеллекта. Эмоциональные побуждения более действенны, чем интеллектуальные, так как они есть у детей с любыми отклонениями в умственном развитии. Учащиеся должны понимать тот учебный материал, который им предлагается усвоить, научиться его использовать в самостоятельной практической деятельности, что невозможно без положительного эмоционального отношения ребенка к обучению.

Состояние здоровья подрастающего поколения – важнейший показатель благополучия общества и государства, отражающий не только настоящую ситуацию, но и дающий точный прогноз на будущее.

В настоящее время ориентация на здоровьесберегающие технологии в воспитании и обучении является одной из главных и актуальных задач всей системы образования. Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе лично-ориентированного подхода, относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе.

Чтобы урок был продуктивным, необходимо в образовательный процесс при организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, включать ежедневно здоровьесберегающие технологии.

Здоровьесберегающие технологии:

- дифференцированное обучение;
- рациональная организация урока;
- создание благоприятного психологического климата;
- зрительная гимнастика;
- динамические паузы.

Создание благоприятного психологического климата в процессе обучения, отношений взаимного доверия и уважения между педагогом и воспитанниками. Очень важно создать позитивный психологический настрой в начале занятий.

Особая роль, место и значение в инклюзивном образовании отводится электронным образовательным ресурсам. Электронное обучение, которое сегодня называется дистанционным, исходя из контекста

его доступности и возможности получать образование практически в любом уголке земного шара, может стать основным видом обучения в будущем, если образовательный контент будет адаптирован к локальным потребностям культуры и будет разработана соответствующая методика электронной педагогики, учитывающая различные стили обучения (персонализация и мультимодальное представление); электронное обучение является способом повышения и расширения участия в высшем образовании за счет предложения различных режимов сочетания работы и обучения в перспективе непрерывного обучения; для построения общества знания национальная структура должна быть прозрачной, однако отражать национальные и культурные особенности.

Одной из основных задач здоровьесберегающей педагогики является поиск таких режимов труда и отдыха обучающихся, которые бы обеспечивали их высокую работоспособность на протяжении длительного времени учебных занятий, отодвинув утомление и избежав переутомления. Эта задача становится особенно актуальной в свете современных подходов к рассмотрению проблемы инклюзивного образования, а также дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Отсутствие территориальной привязки в процессе реализации дистанционной формы образования позволяет получить дополнительную тематическую информацию.

В отличие от классических форм обучения, при организации дистанционной формы обучения у себя дома, родители, для сохранности физической формы своего ребенка, могут подготовить более эргономически обеспеченное учебное место. Меняется вся структура и сфера эмоционального обучения. Взаимодействие между субъектами образовательного процесса, каковыми являются обучаемый и обучающийся, должно ощущаться не менее реальным, чем при очной форме обучения. И, поскольку ставится вопрос о способности в режиме он-лайн отражать все необходимые социальные и эмоциональные навыки, как и в режиме очного обучения, необходимо, чтобы посещение он-лайн занятий было не менее строгим, чем это делается в режиме обучения с использованием классической очной формы.

При этом, дистанционное обучение не должно восприниматься как отрыв от реального времени, как блокировка обучающегося – лица с ограниченными возможностями здоровья – в четырех стенах у себя дома, как препятствие общению с друзьями, а лишь как способ улучшения качества его обучения, исходя из его особых потребностей и статуса.

Дистанционная форма обучения значительно снижает привязанность к четкому режиму обучения, что может снизить стрессовые элементы и психологическую нагрузку на обучаемого в процессе усвоения им отдельных вопросов, тем и разделов тех или иных дисциплин.

Литература

1. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С.В. Алехина (Москва, 26–28 июня 2013 г.). – М.: Буки-Веди, 2013. – 711 с.
2. Коростелев Б.А., Тер-Григорьянц Р.Г. Актуальные проблемы распространения организационно-правовых моделей успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов // Современные тенденции в науке и образовании. – Ч. IV. – М.: АР-Консалт, 2015. – С. 56–58.
3. Нормативно-правовая база инклюзивного (интегрированного) образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// inclusive-edu.ru](http://inclusive-edu.ru)
4. Леонгард Э.И. и др. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции // Инклюзивное образование. – Вып. 1. – М., 2010. – С. 139–148.

ТРЕНИРОВОЧНЫЕ ЗАНЯТИЯ АДАПТИВНЫМ КОННЫМ СПОРТОМ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Стойлов А.Ю.,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Шерхова К.З.,

Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Ногерова М.Т.,**

доцент, кандидат психологических наук,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

В работе авторы рассматривают тренировочные занятия адаптивным конным спортом для детей с ограниченными возможностями здоровья. Проблема образовательных технологий в развитии инклюзивной культуры в образовании, нуждается в научно-исследовательской работе и отборе эффективных путей решения данной проблемы.

Ключевые слова: адаптивный конный спорт, лечебная верховая езда, инклюзивное образование, иппотерапия.

ADAPTIVE HORSE TRAINING FOR CHILDREN WITH DISABLED HEALTH

In this paper, the author examines training sessions in adaptive equestrian sports for children with disabilities. The problem of educational technologies in the development of an inclusive culture in education requires research work and the selection of effective ways to solve this problem.

Keywords: adaptive equestrian sports, therapeutic horse riding, inclusive education, hippotherapy.

Современный мир выдвигает новые требования к обществу, основанные на признании прав и ценностей каждого ребенка, основополагающей целью которых является предоставление равных возможностей реализации своих умственных и двигательных потребностей. В настоящее время проблема образовательных технологий в развитии инклюзивной культуры в образовании нуждается в научно-исследовательской работе и отборе наиболее значимых и эффективных путей решения данной проблемы. Одним из допустимых решений проблемы является применение занятий адаптивным конным спортом. Актуальность исследования: увеличение доли лиц с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 10 до 18 лет ставит перед нами задачу улучшения качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья путем вовлечения к систематическим занятиям физической культурой и спортом. Тренировочные занятия адаптивным конным спортом направлены на развитие, коррекцию и реабилитацию конников с ограниченными возможностями здоровья. Целью исследования является определение теоретических аспектов, методики построения тренировочных занятий адаптивным конным спортом. Объектом исследования выступает учебно-тренировочный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья. Предмет исследования: тренировочные занятия адаптивным конным спортом. Задачи исследования: 1) изучить особенности тренировочных занятий конным спортом; 2) выявить теоретические аспекты адаптивного конного спорта; 3) установить специфику организации и проведения тренировочных занятий адаптивным конным спортом.

Конный спорт с участием людей с ограниченными возможностями здоровья можно классифицировать по следующим дисциплинам: параолимпийская выездка, параолимпийский конкур и параолимп-

пийский драйвинг и соревнования по специальной программе для лиц с ментальным поражением.

Соревнования по параолимпийской выездке получили наибольшую популярность. Параолимпийская выездка в 2006 году стала восьмым видом Международной федерации конного спорта. В свою очередь соревнование проводится в соответствии со степенью функционального нарушения по пяти уровням согласно руководству по классификации для международных параолимпийских конноспортивных соревнований.

Уровни различаются по сложности программы и аллюра лошади. Первый уровень «А» подразумевает прохождение программы шагом на лошади, в подуровень «В» добавляется езда на рыси. Второй уровень включает дополнительно и среднюю рысь. Третий уровень представлен ездой на шагу, рыси, галопе и контргалопе. На четвертом уровне всадник на лошади выполняет программу на шагу, рыси, галопе, а также в программу включены перемена ног на галопе и принятие на рыси и галопе. Параолимпийский конкур это преодоление маршрута препятствий лошадью под всадником с ограниченными возможностями здоровья. Судейство производится по взаимодействию с лошадью, посадкой конника с ОВЗ и преодолением препятствий. Лиз Хартелл – первый всадник с ограниченными возможностями здоровья, участвующий в Олимпийских играх на шестнадцатой олимпиаде в Хельсинки на кобыле Джубили. Это событие можно считать датой зарождения и признания прав на участие в соревнованиях всадников с ограниченными возможностями здоровья. В 1953 году открывается первый центр лечебной верховой езды в Норвегии. Нью-Йорк в 1984 году принимает первые международные соревнования, в которых приняли участие конники из шести стран.

Подготовка кадров по адаптивному конному спорту и иппотерапии проводится в Германии, Австрии, Франции, Белоруссии, Латвии и других странах. В Российской Федерации работа ведется в отделении «Лечебной верховой езды» при клинике управления делами Президента РФ, которая предлагает около 317 видов занятий, иппотерапию и лечебную верховую езду. В Южном федеральном округе одним из мест проведения занятий адаптивным конным спортом является Конноспортивный комплекс Краснодарского ипподрома. *Иппотерапия* считается признанным средством реабилитирующего воздействия на больных соматическими, психическими заболеваниями, реконвалесцентов после травм. Занятия по иппотерапии проводятся на шагу

без седла. Наездник, сидя на лошади под руководством иппотерапевта, выполняет всевозможные упражнения (комплекс упражнений подбирается индивидуально в зависимости от заболевания), по мере необходимости проводится релаксация.

28 ноября 2016 г. в конно-спортивном комплексе Краснодарского ипподрома прошел первый открытый турнир по параолимпийскому конному спорту. В этой сложнейшей дисциплине выступали спортсмены с ограниченными возможностями здоровья. Соревнование прошли в трех возрастных категориях: дети, юноши и взрослые. Цель проведения турнира была направлена на пропаганду занятий физической культурой и спортом для лиц с ограниченными возможностями здоровья [1, с.161].

Федерация конного спорта России курирует и пропагандирует занятия адаптивным конным спортом на территории Российской Федерации. 26 сентября 2020 года состоялся ежегодный фестиваль для детей с ограниченными возможностями здоровья «Золотая осень» на базе спортивной школы олимпийского резерва «Белка» в конноспортивном клубе «Белая дача». Участие в соревновании приняли более 200 конников с различными возможностями здоровья.

К основополагающим положениям занятий адаптивным конным спортом относятся:

1. Построение целостного тренировочного процесса, направленного на развитие физической и умственной подготовки конника, спортивных навыков управления лошастью.
2. Воспитание морально-нравственных качеств личности всадника, воспитание спортивного духа и доброжелательного отношения к лошади.
3. Укрепление здоровья и устранение, компенсация недостатков в физическом развитии всадников с ограниченными возможностями здоровья.
4. Формирование базовых навыков управления и обращения с лошастью и техники верховой езды.
5. Создание устойчивого интереса и мотивации, для регулярных занятий адаптивным конным спортом.

Занятия адаптивным конным спортом направлены в первую очередь на социальную и личностную реабилитацию всадника с ограниченными возможностями. Адаптивная верховая езда обладает комплексным воздействием не только на физическое, но и на психическое состояние организма конника. Конный спорт в большой степени является техниче-

ским видом спорта с приоритетными вестибулярно-координационными качествами конника. За счет вестибулярно-координационных качеств и средств управления всадник контролирует, осуществляет верховую езду. Психическая подготовка начинается с момента знакомства ребенка с лошадью. С применением такого метода, как наблюдение за лошадью, на ребенка оказывается психо-эмоциональное влияние, позволяющее проявить заинтересованность и мотивацию к занятию адаптивным конным спортом. Занятия адаптивным конным спортом раскрывают двигательные способности, улучшают эмоциональное состояние всадника с ограниченными возможностями, которые позволяют ребенку самоутвердиться и почувствовать уверенность в своих силах и способностях. Путем взаимодействия при занятиях адаптивным конным спортом, представленным парой всадник – лошадь, ребенок ощущает уверенность в своих силах в результате успешной верховой езды. Сотрудничество и нахождение контакта с конем воспитывают в ребенке коммуникативные качества, способные позволить ребенку с ограниченными возможностями адаптироваться в социальной среде. Ответственность за лошадь и принятие решений вырабатывают в ребенке уверенность и повышают двигательные способности.

При организации тренировочного занятия необходимо уделить внимание подбору лошади, показаниям и противопоказаниям к занятиям адаптивным конным спортом, методологии и механизмам воздействия на ребенка с ограниченными возможностями, а также форме организации занятия и подбору средств тренировочного занятия. Подбор лошади является важным фактором при занятии адаптивным конным спортом. Стоит уделить и выделить характер, темперамент, тип, экстерьер и рабочие качества лошади. Лошадь должна пройти специальный тренинг и отбор в занятия адаптивным конным спортом. Именно нрав и темперамент лошади обеспечивают безопасность проведения занятия. Методика основывается на индивидуальном подходе к каждому ребенку, изучение его заболевания, нахождения контакта с ним [2, с. 142]. Планирование и дозировка занятия проводится с учетом особенностей ребенка и степени его физической подготовки и психического состояния. При этом специалист обязан помнить о принципах формирования оздоровительного эффекта, чередования нагрузки и отдыха и непрерывности занятий конным спортом. Специалист организует работу совместно с врачом. Предписания врача позволяют не навредить ребенку и добиться результатов конным спортом. При наличии и возможности привлечения родителей ребенка с ограниченными возмож-

ностями здоровья, специалист может применить данный метод при занятиях, направленных на развитие физической подготовки, при выполнении подводящих и подготовительных упражнений, что позволит ребенку адаптироваться в новой социальной среде.

При проведении тренировочного занятия адаптивным конным спортом целесообразно применять оздоровительные гимнастические упражнения; упражнения на гимнастическом коне; подвижные игры; упражнения на стоящей лошади; верховую езду шагом, рысью и базовые упражнения из дисциплин конного спорта, которые способны освоить всадник с ограниченными возможностями.

Уникальность конного спорта прослеживается во взаимной подготовке, развитии и в дальнейшем сотрудничестве на спортивной арене как единого целого, пары человек-лошадь. Конный спорт – это вид спорта, в котором спортивная пара всадник – лошадь демонстрирует навык управления лошадью в верховой езде. Особенностью конного спорта является участие лошади, сила которого превосходит силы человека. При регулярных тренировочных занятиях происходит положительный перенос двигательных, коммуникативных навыков в повседневную жизнь конника с ограниченными возможностями. Адаптивный конный спорт оказывает влияние на развитие мелкой моторики, усидчивости, внимания, восприятие окружающего мира, координацию движений и гармоническое развитие, реабилитацию всадника с ограниченными возможностями здоровья. Контингент занимающихся представлен конниками с неврологическими нарушениями, аутизмом, церебральным параличом, артритом, рассеянным склерозом, черепно-мозговой травмой, инсультом, травмами спинного мозга, поведенческими и психическими расстройствами.

Литература

1. Стойлов А.Ю. Краснодарский ипподром крупнейший конно-спортивный комплекс Кубани // Меридиан. – 2019. – № 10 (28). – С. 159–161.
2. Коноплева А.Н. и др. Профессионализм тренера как фактор, влияющий на мотивацию к занятиям спортом // Актуальные проблемы развития физической культуры, спорта и туризма на современном этапе и пути их решения: материалы Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 139–143.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ С ОВЗ В ТРЕНИРОВОЧНОЙ И СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тхазеплов А.М.,

кандидат педагогических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Хамгоков М.А.,

аспирант,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Болова Е.Х.,

аспирантка,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

В статье раскрывается одна из насущных проблем современного российского общества – социализация юных спортсменов с ограниченными возможностями в здоровье (ОВЗ) путем использования педагогических технологий, способствующих к формированию здоровьесберегающей среды в тренировочной и соревновательной деятельности.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, навыки здорового образа жизни, тренировочные и соревновательные нагрузки.

TECHNOLOGY OF FORMATION OF HEALTHY SAVING IN YOUNG ATHLETES WITH HIA IN TRAINING AND COMPETITIVE ACTIVITY

The article reveals one of the pressing problems of modern Russian society – socialization of young athletes with HIA by using pedagogical technologies that contribute to the formation of a healthy and protective environment in training and competitive activities.

Keywords: healthy saving technologies, healthy lifestyle skills, training and competitive loads.

Актуальность. Спорт как общественное явление оказывает значительное влияние на формирование современного человека в физическом и духовном плане, его мировоззрения, определяет стремления человека к более совершенному проявлению своих способностей. А для юных спортсменов с ОВЗ он является своего рода ориентиром, моделью, средством достижения совершенства на протяжении доста-

точно длительного периода жизни, и самое главное – средством социализации в современном обществе [3, 5, 6].

Если формированию здоровьесберегающих технологий отводится большое внимание, то изучению здоровьесбережения как направления собственной деятельности юных спортсменов с ОВЗ, отводится совсем мало места в исследованиях.

Таким образом, выявляется противоречие между необходимостью формирования мотивов и навыков здоровьесбережения у юных спортсменов с ОВЗ и отсутствием обоснованных и разработанных подходов к реализации данной задачи в педагогической практике [5, 6, 9].

Реализации обозначенной проблемы способствует акцент общестественности к созданию условий, направленных на адаптацию людей с устойчивыми отклонениями в состоянии здоровья к достойной жизни в социуме, что положительно отразилось на формировании инклюзивной среды, дающей возможность интеграции образовательной среды, вовлеченности в эту деятельность родителей, преподавателей и тренеров.

Известно, что спорту присущи специфические социальные функции, направленные на выявление, сравнение и оценку максимальных возможностей участников спортивных соревнований. Адаптивный спорт, по своей сущности, отражает динамику соревновательных достижений спортсменов с ОВЗ и предполагает их неуклонный рост. Однако практика показывает, что за ростом спортивных результатов и достижений недостаточно внимания уделяется современным технологиям здоровьесбережения самими юными спортсменами в своей спортивной карьере [1, 4].

Отмечено, что спортсмены с ОВЗ в своем большинстве абсолютно нацелены только на занятие призовых мест и побед, за которыми образуется своеобразный методический вакуум, который начинает заполняться валеологически неприемлемыми способами повышения спортивной работоспособности и подготовленности, т.е. использованием неадекватных нагрузок в учебно-тренировочном процессе и недостаточным вниманием к восстановительным процедурам [2, 4, 7].

Изложенное выше актуализирует потребность в разработке технологий, способствующих формированию здоровьесберегающей среды юных спортсменов с ОВЗ в тренировочной и соревновательной деятельности.

Цель исследования – теоретическое обоснование технологии формирования здоровьесберегающей среды и ее апробация на практике в тренировочной и соревновательной деятельности юных спортсменов с ОВЗ.

В ходе организации исследования использовались **методы** исследования:

– педагогические: изучение, анализ и обобщение научно-методической литературы, обобщение практического опыта ведущих специали-

стов, анализ документов планирования спортивной подготовки, педагогические наблюдения, анкетирование, педагогический эксперимент;

– медико-биологические: антропометрия, исследование функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем, спирометрия;

– теоретико-логические: логический анализ, теоретический анализ учебно-тренировочных программ и программ соревнований, систематизация и классификация;

– математико-статистические: статистическая проверка результатов исследования.

Результаты исследования. Формирование у юных спортсменов здорового образа жизни, связанное с пониманием типичной повседневной формы и способа жизнедеятельности, позволяющее выполнять учебные, тренировочные, биологические и социальные функции, приобретает главную роль фактора, обеспечивающего сбережение здоровья.

Основной формой, диагностирующей такое подтверждение, является анкетирование юных спортсменов и их родителей. В процессе разработки анкеты основными направлениями, которые нужно было раскрыть и ответить на них, были желание, потребность, мотивация, оперативная оценка самочувствия, активности и настроения (САН) и т.д. [5, 8].

Контингент юных спортсменов с ОВЗ требует к себе особого внимания со стороны медицинского персонала врачебно-физкультурного диспансера, который обеспечивает диагностику их физического состояния. Проведение мониторинговых исследований здоровья, показателей развития основных физических качеств позволяет внести изменения в психофизическое состояние обучающихся с ОВЗ и инвалидов на основании соблюдения принципов здоровьесбережения и адаптивной физической культуры [3, 8].

Исходя из обозначенного, фактор здоровья выходит на первые планы формирования в тренировочном и соревновательном процессе здоровьесберегающей среды. Оценка и контроль за состоянием уровня здоровья в процессе занятий спортом может быть осуществлен только на основе использования принципа мультипараметрической оценки характеристик реакции организма на совершаемую тренировочную и соревновательную нагрузку. Данный вопрос приобретает особую актуальность в процессе организации тренировок со спортсменами с ОВЗ.

Оценка функционального состояния спортсменов с использованием таких критериев, как показатели функциональных систем организма, экономичности и скорости восстановительных систем, а также характеризующие напряженность функционирования восстановительных процессов после нагрузок, способствует определению их физического

состояния. Поэтому, на наш взгляд, в основе современного функционального контроля должен лежать постулат о невозможности деятельности функциональных систем организма на основании данных о «работе» отдельных компонентов этих систем без должного мониторинга.

В качестве примера из результатов анкетирования приведем показатели, полученные в ходе эксперимента, как отдельный фрагмент исследования.

Испытуемым было предложено оценить свое состояние с рядом признаков по многоступенчатой шкале, отражающей подвижность, скорость и темп протекания функций (активность), силу, здоровье, утомление (самочувствие, настроение). Полученные данные результаты представлены на *рис. 1, 2* и таблице.

Низкий уровень самочувствия наблюдается у 33 % (4 чел.) опрошенных, средний уровень у 41 % (5 чел.), высокий уровень всего у 26 % (3 чел.) детей.

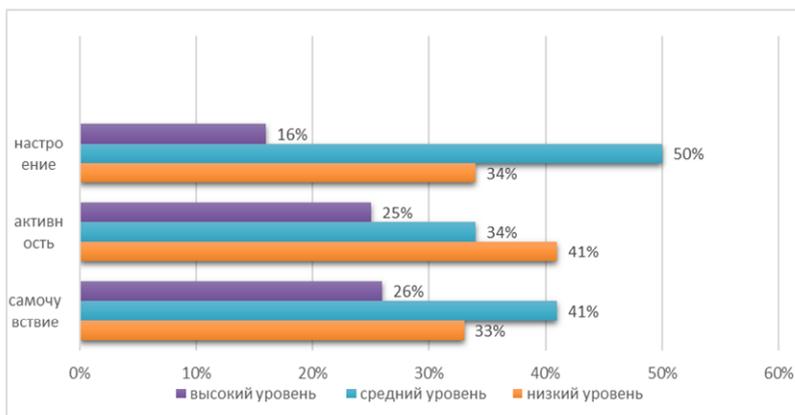


Рис. 1. Диаграмма показателей уровня оперативной оценки САН у спортсменов с ОВЗ в начале эксперимента

Активность учащихся отразилась в том, что у 41 % (5 чел.) выявлен низкий уровень. У 34 % (4 чел.) – средний уровень, а у 25% (3 чел.) исследуемых – выявлен высокий уровень активности.

Низкий уровень оперативной оценки настроения выявлен у 34 % (4 чел.) спортсменов с ОВЗ, средний уровень у 50 % (6 чел.), а высокий уровень – у 16 % (2 чел.) тестируемых (*рис. 1*).

Таким образом, можно утверждать, что исходные данные тестирования САН показали, что преобладающий уровень настроения у большинства спортсменов с ОВЗ, как и самочувствие – средний, а преобладающая активность находится на низком уровне. Это показатель того, что к концу учебного года накопилось утомление, негатив от проблем со здоровьем, что и подтверждается полученными результатами. Данные исследования использовались для проведения коррекции тренировочного процесса на отдельных этапах.

Проведенное повторное исследование и результаты представлены в таблице.

Таблица

Характеристика показателей уровня оперативной оценки САН у спортсменов с ОВЗ в процессе эксперимента

Уровни Функциональное состояние учащегося	Диагностика в начале исследования			Диагностика в конце исследования		
	Количество детей (в %)			Количество детей (в %)		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Самочувствие	33	41	26	27	39	34
Активность	41	34	25	33	41	26
Настроение	34	50	16	31	41	28

Проведенное повторное исследование показало, что низкий уровень самочувствия уменьшился на 6 % опрошенных, средний уровень также уменьшился на 2 %. Высокий уровень самочувствия увеличился на 8 % детей. Активность учащихся показала, что низкий уровень наблюдается у 33 % исследуемых, что на 8 % меньше, чем было; у 41 % – выявлен средний уровень, что выше исходного на 7 %; высокий уровень активности практически не изменился – он наблюдается у 26 % испытуемых.

Низкий уровень оперативной оценки настроения выявлен у 31 % детей, что на 3 % ниже, чем в начальной диагностике; средний уровень выявлен у 41 %, что на 9 % ниже исходного результата оценки настроения. Высокий уровень настроения отмечен у 28 % исследуемых (рис. 2).

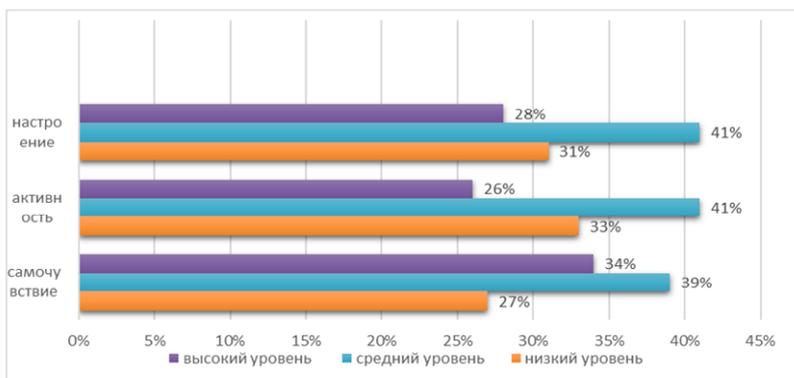


Рис. 2. Диаграмма показателей уровня оперативной оценки САН у спортсменов с ОВЗ в конце эксперимента

Таким образом, отдельные фрагменты, взятые из нашего исследования показывают, что необходим системный контроль за самочувствием, настроением, мотивом и желанием спортсменов с ОВЗ, а также оценка функционального состояния, чтобы оптимально способствовать формированию сбережения здоровья в процессе тренировочной и соревновательной деятельности. Данные исследования позволяют заключить следующее:

- здоровьесберегающая деятельность разрабатывается тренером-педагогом на основе уточнения и углубленного анализа состояния уровня здоровья, физического развития и подготовленности юных спортсменов с учетом их индивидуальных особенностей и способностей;
- действуют механизмы совместной деятельности спортивных врачей, тренеров, юных спортсменов и родителей для реализации задач сбережения здоровья занимающихся;
- создаются необходимые условия в тренировочном процессе для осуществления здоровьесберегающих технологий.

Литература

1. Акбашев Т.Ф. Педагогика здоровья: начало пути. – Павлодар, 1995. – 114 с.
2. Антропова М.В., Манке Г.Г., Кузнецова Л.М. Оздоровительное значение индивидуально-дифференцированного обучения // Школа здоровья. – 1996. – Т. 3, № 3. – С. 32–39.

3. Бальсевич В.К. Здоровьеформирующая функция образования // Образовательная политика. – 2007. – № 6. – С. 4–9.

4. Блинков С.Н., Левушкин С.П., Сонькин В.Д. Влияние физических нагрузок различной направленности на физическое состояние школьников-подростков // Новые исследования. – 2002. – № 1. – С. 143–151.

5. Виленская Т.Е. Теория и технология здоровьесбережения в процессе физического воспитания детей младшего школьного возраста: автореф. ... д-ра пед. наук. – Краснодар, 2006. – 31 с.

6. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0> (дата обращения 13.12.2019).

7. Евсеев С.П. и др. Адаптивная физическая культура и функциональное состояние инвалидов / под ред. С.П. Евсеева и А.С. Солодкова. – СПб.: СПбГАФК, 1996.

8. Малофеев Н.Н. Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра. Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке. – М.: ГНУ «Институт коррекционной педагогики», 2007.

9. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ

<i>Агирова З.М.</i> Условия для интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в современных реалиях	3
<i>Алиева Т.Р.</i> Практические аспекты успешной адаптации и социализации воспитанников с ОВЗ в дошкольном учреждении	9
<i>Ахаминова А.Ф.</i> Педагогические условия проектирования инклюзивного образования	15
<i>Багова Р.Х.</i> Техника арт-терапевтического рисования в коррекции эмоциональных состояний обучающихся с ОВЗ	20
<i>Балкарова Э.Т.</i> Особенности реализации инклюзивного образования в КБГУ	24
<i>Белгарокова Д.О.</i> Взаимодействие семьи и школы в процессе адаптации обучающегося к условиям инклюзивного образования	27
<i>Бозиева Ф.М.</i> Компоненты готовности педагога к работе в условиях полисубъектного образовательного пространства	32
<i>Гайсина Г.И.</i> Социально-педагогические аспекты интегрированного обучения	38
<i>Гулиева К.М.</i> Особенности организации психолого-педагогического сопровождения подростков в условиях инклюзии	44
<i>Гусева Н.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации как основополагающее условие реализации инклюзивного образования	48
<i>Давыдова Л.М.</i> Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ	54
<i>Жидков Р.С.</i> Особенности реализации инклюзивного образования в образовательных учреждениях	60
<i>Казмирчик Н.А.</i> Практические аспекты успешной адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ	65
<i>Каскулова Д.З.</i> Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	70
<i>Кетова Ф.Р.</i> Особенности диагностики и развития эмоционального интеллекта школьников в условиях инклюзивного образования	76
<i>Коноплева А.Н., Хатуев З.А., Карданова Е.В.</i> Особенности инклюзивного физического воспитания в Кабардино-Балкарском государственном университете	81

Кузвесова А.Н. Особенности развития музыкальных способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития	87
Кулимова Р.Х., Хачетлова С.М. Особенности организации инклюзивного обучения детей с аутизмом	92
Михайленко О.И. Актуальные проблемы инклюзивного образования в вузе	97
Михайлюк Н.В., Ногерова М.Т. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации к школе первоклассников с особыми образовательными потребностями	101
Моргун Т.И., Трифонова Э.П. Подготовка лиц с нарушениями зрения к интеграции в общество и социализации через систему профессиональной ориентации	105
Музафарова А.А. Особенности социального и эмоционального интеллекта у детей с интеллектуальными нарушениями	111
Мухаметьярова Г.У. Особенности речеслуховой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи	116
Новикова В.Б. Карты возможностей как новый способ визуальной поддержки для детей и подростков с аутизмом	121
Паюршина А.А., Фатихова Л.Ф. Разработка технологии диагностики вербальной и невербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра	127
Сабанчиева Л.О. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ	133
Савинова С.А. Требования к личности и профессиональной компетентности педагога, работающего с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ	136
Семенюшина Н.В., Трифонова Э.П. Реализация инновационных методов наглядного обучения в коррекции грамматической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи ...	142
Турьянова К.Р. Организация работы с детьми с особыми образовательными потребностями в детском клубе «PERSONA KIDS»	148
Тхагапсова Ж.Х. Готовность педагогов к профилактике школьной дезадаптации у младших школьников в условиях инклюзии	153
Хуртаева Х.Р. Психолого-педагогические аспекты профилактики агрессивного поведения подростков с ОВЗ в образовательной среде	156
Мамрешев К.А., Табишев Т.А. Особенности организации инклюзивного обучения детей с аутизмом	160
Шахмурзова Ф.А. Игра в шахматы как средство социализации лиц с инвалидностью и ОВЗ	166

СЕКЦИЯ 2

Профориентация и трудоустройство обучающихся с инвалидностью и ОВЗ

<i>Афаунова Л.М., Дударова М.М.</i> Особенности трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ: практика и реализация (на примере КБГУ)	170
<i>Бессчетнова О.В.</i> Социальные и юридические аспекты оказания психиатрической помощи недееспособным гражданам в Российской Федерации	174
<i>Журавлева Е.Ю., Грабчук К.М.</i> Вертикаль инклюзии в аспекте профориентации и профобразования: от проблемы к решению ...	179
<i>Кибисева М.А.</i> К проблеме развития профессионального самоопределения обучающихся в условиях инклюзии	186
<i>Паитов Т.З.</i> К вопросу подготовки студентов к работе с лицами с инвалидностью и ОВЗ	190

СЕКЦИЯ 3

Образовательные технологии в развитии инклюзивной культуры в образовании

<i>Галаев Х.Х.</i> Социальная адаптация детей с ОВЗ посредством внеурочной деятельности	196
<i>Гонзашева М.Р., Ногерова М.Т.</i> Формирование коммуникативных умений у младших школьников	199
<i>Иванова Ж.Н.</i> Информационно-коммуникационные технологии в инклюзивном образовании	203
<i>Ивахненко Е.С.</i> Влияние художественного творчества на социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья	209
<i>Каздохова Э.Т., Ногерова М.Т.</i> Особенности использования информационно-коммуникационных технологий в рамках инклюзивного обучения	212
<i>Козловская Г.Ю.</i> Психолого-педагогические основы проектирования инклюзивной информационно-образовательной среды	216
<i>Койнова-Цёльнер Ю.В.</i> Кооперативное взаимодействие в контексте инклюзивного образования	223
<i>Крошка А.А.</i> Экскурсия как форма учебной работы в специальной (коррекционной) школе	229
<i>Кузьмина Н.В., Жаринова Е.Н.</i> Коммуникативная культура преподавателя высшей школы в образовательной акмеологии	234
<i>Кумышева Р.М.</i> Смыслообразующая учебная деятельность в условиях инклюзивного образования	239

<i>Макуха Л.С.</i> К вопросу об использовании информационно-компьютерных технологий в обучении младших школьников с интеллектуальными нарушениями предмета «Мир природы и человека»	245
<i>Малкарова Р.Х., Кибешева Р.С., Мокаева А.Ж.</i> Коммуникативный ресурс педагога как фактор эффективности инклюзивного образования	251
<i>Маремшаева М.Х.</i> Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья	255
<i>Никулина А.Г.</i> Дистанционное сопровождение коррекционно-развивающего процесса учителем-логопедом ДОУ	259
<i>Скалкина Д.В.</i> Особенности использования дидактических игр на уроках речевой практики	262
<i>Сусоева О.О.</i> Управление социальной адаптацией детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе	267
<i>Тхагапсоева Д.А., Ногерова М.Т.</i> Особенности потребностно-мотивационной сферы учащихся начальных классов с ограниченными возможностями здоровья	274
<i>Халикова А.С.</i> Особенности формирования звукового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи	279
<i>Харченко Т.С.</i> Коррекционная работа по развитию мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями	282
<i>Хачетлова С.М.</i> Коллаборативное обучение как один из основных принципов развития инклюзивной культуры	288
<i>Шевелева Е.М.</i> Образовательные технологии в инклюзивном образовании	294
<i>Шханукова О.Г.</i> Образовательные технологии в развитии инклюзивной культуры в образовании	300

СЕКЦИЯ 4

Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании

<i>Кагазежева Р.Ю.</i> Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании	306
<i>Кузьмина Н.В., Жаринова Е.Н.</i> Культура спортивного питания	311
<i>Кузьмина Н.В., Жаринова Е.Н.</i> Проведение занятий по учебной дисциплине «Физическая культура и спорт» со студентами с ограниченными возможностями здоровья в вузах Российской Федерации	316

Кузьмина Н.В., Жаринова Е.Н. Физическая культура и спорт как средство оздоровления организма человека	319
Мокаева М.А., Догучаева Т.А. Психолого-педагогические технологии здоровьесбережения в инклюзивном образовании	324
Панарина Н.И. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании	329
Стойлов А.Ю., Шерхова К.З. Тренировочные занятия адаптивным конным спортом для детей с ограниченными возможностями здоровья	334
Тхазеплов А.М., Хамгоков М.А., Болова Е.Х. Формирование здоровьесберегающих технологий юных спортсменов с ОВЗ в тренировочной и соревновательной деятельности	340

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
РЕЗУЛЬТАТЫ, ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Материалы II Всероссийского Форума
с международным участием**

26–27 ноября 2020 г.

Нальчик, «Каб.-Балк. ун-т», 2021

Редактор *Т.П. Ханиева*
Компьютерная верстка *Н.И. Золотаревой*
Корректор *Т.П. Ханиева*

В печать 22.03.2021 Формат 60x84 ¹/₁₆.
Печать трафаретная. Бумага офсетная.
28,83 усл.п.л. 30,0 уч.-изд.л.
Тираж 200 экз. Заказ № 8813.
Кабардино-Балкарский государственный университет.
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, 173

Издательство КБГУ
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, 173