

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**МАТЕРИАЛЫ
ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(Челябинск, 9 февраля 2016 г.)**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**МАТЕРИАЛЫ
ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(Челябинск, 9 февраля 2016 г.)**

Челябинск
2016

УДК 371.9 (06)

ББК 74.5я43

И 65

Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 349 с.

ISBN 978-5-906777-70-6

В сборнике представлены научные статьи по материалам докладов преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, педагогов образовательных организаций регионов России. Рассмотрены современные взгляды на проблему инклюзивного образования детей с ОВЗ, теоретические и прикладные аспекты индивидуализации сопровождения детей данной категории.

Сборник может быть полезен специалистам-практикам, научным работникам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам.

Научные редакторы: **Н.Г. Сошникова**, канд. пед. наук, доц.

Л.А. Дружинина, канд. пед. наук, доц.

Л.Б. Осипова, канд. пед. наук, доц.

Л.И. Плаксина, д-р психол. наук, проф.

В.С. Васильева, канд. пед. наук, доц.

ISBN 978-5-906777-70-6

© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Плаксина Л.И.

Инклюзивное «образование» (совместное обучение) лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути их решения 9

Акимова О.И., Насибуллина А.Д.

О продвижении идей и принципов инклюзивного образования в России 20

Антипина Т.Г., Ковалева И.Ю.

Образовательная среда как важный фактор реализации Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с нарушением слуха 28

Аскарова А.Р., Бородина В.А.

Особенности взаимоотношений со сверстниками детей с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного обучения 31

Байрамгулова Ю.М., Шереметьева Е.В.

Особенности и проблемы процесса интеграции детей с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации 36

Балаева Е.И., Митрофанова Е.В.

Ценность ребенка не зависит от его возможностей и достижений 41

Беспалова О.Л.

Повышение учебной мотивации у учащихся с ОВЗ в общеобразовательной школе 44

Босовец А.Р.

Развитие диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня как условие их успешной инклюзии в общеобразовательное пространство школы 49

Бородина В.А., Локтионова Н.А.

Особенности социально-эмоционального развития детей с общим недоразвитием речи 55

Бородина В. А., Шаповалова Э. Ю.

Психолого-педагогическое сопровождение социально-коммуникативного развития дошкольников с задержкой психического развития 59

Будникова Е.С.	
Оценка индивидуальных образовательных достижений учащихся с ограниченными возможностями здоровья	65
Бурова Н.И.	
Детский сад комбинированного вида как база реализации моделей интегрированного обучения детей с нарушениями слуха	72
Варгот Л.В.	
Использование электронного пособия в программе коррекционного обучения	77
Васильева В.С., Вардугина М.Н.	
Особенности инклюзивного образования детей с аутистическими чертами характера	83
Воробьева В.В., Лапшина Л.М.	
Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи	90
Гиниятулина Э.А.	
Личность ребенка с ограниченными возможностями здоровья	95
Дружинина Л.А.	
Подготовка кадров для системы специального и общего образования на факультете коррекционной педагогики	99
Дружкова Д.А., Щербак С.Г.	
Особенности словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	107
Жужгова И.В., Рамкулова В.А., Барьянова В.П.	
Использование ИКТ при организации индивидуальной работы учащихся на уроках математики в коррекционной школе	114
Забродина М.Н.	
Интерактивное сенсорное оборудование как средство психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушением слуха	118
Залевская О.С., Ёлшина Е.В., Кleshковская Т.И.	
Расширение словарного запаса слабослышащих детей младшего школьного возраста	122

Ковалёва А.А.

Создание инклюзивной среды для детей с нарушениями речи в условиях дошкольных образовательных организаций 127

Козлова Ю.Г., Васильева В.С.

Инклюзивный подход в системе дополнительного образования 132

Кондратенко В.А.

Актуальные проблемы использования зарубежных методик по преодолению заикания у подростков и взрослых 139

Кормушина Н.Г.

Использование арт-терапии как технологии оптимизации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья 148

Крушная Н.А.

Психологическое сопровождение семьи ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования 153

Кубышенко А.С., Яппарова Р.Д., Акимова О.И.

Возможности обучения лиц с тяжёлыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования на современном этапе 158

Кузыченко А.М., Колодий Н.В.

Организация обучения детей с ОВЗ в пространстве общеобразовательной школы 164

Лебедева Е.А., Лапшина Л.М.

Интегрированное образование детей с нарушением интеллекта в условиях образовательного пространства коррекционной школы 168

Лебедева Л.А.

Использование метода проектирования в формировании коммуникативных компетенций у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 172

Лысова А.А., Богданова А.П.

Использование музыки как средства сопровождения эмоционального развития дошкольника с ограниченными возможностями здоровья в условиях музыкальной школы 177

Лысова А. А.

Сопровождение тьютором профессионального саморазвития слабовидящих старшеклассников в условиях инклюзивного образования 181

Меерзон Т.И., Гусева И.В.

Инклюзивное образование в России: состояние, тенденции 185

Морозова О.Н., Семёнова С.Н., Фоменко К.А.

Использование технологии моделирования как условие формирования УУД в рамках ФГОС НОО для детей с ОВЗ (слабослышащих и позднооглохших детей) 191

Нефедова М. В., Лапшина Л. М.

Коррекция нарушений звукопроизношения школьников с ОНР III уровня как основа их успешной инклюзии 197

Никитина У. Г., Рындыч А. А.

Пальчиковые игры для развития мелкой моторики рук детей младшего школьного возраста 201

Осипова Л.Б.

Творческое конструирование как средство развития предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования 205

Павлова О.С.

Специфика психологического сопровождения слепых детей в условиях инклюзивного образования 213

Пименова И.Б.

Коррекция речевой патологии как успешный фактор индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ с комплексными нарушениями в развитии 217

Пинкус М.В.

Индивидуальный подход к сопровождению аутичного дошкольника в процессе инклюзии 223

Пинкус М.В., Тарасова Н.Ю.

Использование социальных историй для обучения детей с расстройством аутистического спектра (РАС) 228

Польшина М.А.	
Психологическая защищенность детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования	233
Разумова Ю.Р.	
Некоторые проблемы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья	238
Резникова Е.В., Меренкова В.В.	
Роль педагога-тьютора в решении вопросов социализации детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования	243
Сазонова Д.С., Шереметьева Е.В.	
Роль музыкально-ритмических движений в развитии речи ребёнка	253
Самохвалова С.В., Пестова А.Г.	
Психологическо-педагогическое сопровождение дошкольников с ранним детским аутизмом	257
Соколова А.В.	
Рекомендации воспитателю, работающему с дошкольниками с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования	264
Сошникова Н.Г.	
Возможности инклюзивного обучения и воспитания детей с кохлеарной имплантацией	269
Сошникова Н.Г., Двойнишникова О.Н.	
Включение детей с общим недоразвитием речи в образовательное пространство в условиях дополнительного образования	275
Турбина Т.А., Васильева В.С.	
Инклюзивное образование – будущее детей с ограниченными возможностями здоровья	282
Ульянова Н.В., Макаревич Е.В.	
Реализация индивидуального подхода в развитии зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования	289

Цилицкий В.С.	
Тьюторство как эффективная практика индивидуализации психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья	295
Чабан В.Г., Макарова С.Г.	
Использование LEGO-технологий как одно из условий достижения планируемых результатов при освоении адаптированных образовательных программ	301
Шевчук Л.Е.	
Социализация детей как цель формирования системы интегрирования детей с особенностями развития в общеобразовательной школе	308
Шурупова М.В., Кайзер Л.А.	
Деятельность ресурсного центра по инклюзивному образованию как одно из условий качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья	319
Щелконогова Ю.С., Осипова Л.Б.	
Особенности нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования	328
Щербак С.Г.	
Организация инклюзивного образования детей с нарушениями речи в дошкольной образовательной организации	333
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	341

Л.И. Плаксина
г. Москва

**ИНКЛЮЗИВНОЕ «ОБРАЗОВАНИЕ»
(СОВМЕСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ) ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ
ИХ РЕШЕНИЯ**

Начну свое выступление с взглядов на совместное обучение слепых детей Л.С. Выготского: *«Специальная школа по своей природе антисоциальна и воспитывает антисоциальность. Нам надо думать не о том, чтобы как можно раньше изолировать и выделять слепых из жизни, но как можно раньше и теснее вводить их в жизнь. Слепому придется жить в общей жизни со зрячими, надо учить его в общей школе. Конечно, известные элементы специального образования и воспитания сохранить за специальной школой или внести в общую школу. Но принципиально должна быть создана такая комбинированная система специального и общего воспитания, как выдвигает Щербина. Для того чтобы преодолеть антисоциальность специальной школы, необходимо провести научно-обоснованный опыт совместного обучения и воспитания слепых со зрячими, опыт, имеющий громадное будущее. Круг развития здесь идет диалектически: сначала тезис общего образования ненормальных с нормальными, затем антитезис – специальное образование. Задача нашей эпохи – создать синтез, объединив в некоторое высшее единство здоровые элементы тезиса и антитезиса. Другая мера заключается в том, чтобы разбить стены наших специальных школ.*

Теснее входить в контакт со зрячими, глубже в жизнь, широкое общение с миром, основанное не на пассивном изучении, на активном и действенном участии в жизни. Широкое общественно-политическое воспитание, выводящее слепых из узкого круга, отведенного ему его недостатком, участие в детском и юношеском движении – вот величайшие рычаги социального воспитания, при помощи которых можно пустить в ход огромные воспитательные силы».

Если бы не закрытие науки педологии, мы бы с Вами уже имели в теории и практике решение проблем социализации лиц с ОВЗ в советский период.

Вот почему образование, проявляющееся как общественно значимый и ведущий социальный фактор развития и формирования личности, её социальной, профессиональной активности в жизни общества, и личности, которая имеет право на личное счастье, не должно сдвигаться к процессу формализации и стандартизации не только профессиональной готовности, но и сглаживанию развития индивидуальности в настоящее время на путях организации инклюзивного обучения лиц с ОВЗ.

Во всех документах по проблемам модернизации образования последнего периода декларируются совершенно правильные взгляды на права ребенка с ОВЗ в получении полноценного образования с учетом его своеобразия в психофизическом развитии.

В этом случае образование в период модернизации декларативно направляется на решение проблем соответствия специального образования лиц с ограниченными возможностями в его содержании и его формах обучения требованиям современного образа жизни. Однако практика интегрирования

лиц с ОВЗ в общее образование носит научно необоснованный характер.

В практике появилось значительное количество идей, квазитероретических и скоропалительных практических, теоретических проектов и упрощенных представлений, разрушающих саму систему специального образования, тем самым, лишая лиц с ограниченными возможностями здоровья получения условий для успешной социальной адаптации и интеграции в социум.

Мы должны признать, что стремление общественности к обновлению образования в этом случае носит революционизирующий характер, выражающийся в необдуманном стремлении уйти от модели устоявшихся содержания и форм коррекционно-развивающего обучения и коррекционно-компенсаторного развития личности с ограниченными возможностями здоровья, а строить его без опоры на существующий фундаментальный опыт теории и практики отечественной дефектологической науки, опыт которой высоко оценен и признан зарубежными коллегами, работающими в области специального образования. Вместе с тем, в период перестройки всех общественных институтов специальное образование подверглось серьезной критике со стороны отдельной педагогической общественности, подчас совсем далекой от понимания его роли и сути.

Об этом красноречиво говорит сложившийся опыт инклюзивного образования (правильно говорить о совместном обучении) как о научно необоснованном понятийном аппарате и как вербальное наслоение терминов на процесс модернизации без экспериментального обоснования их правомерного существования. Это сориентировало общество на снесение барьеров, определяющих профессионально выверенные подходы к практике специального образования.

Взамен же предлагаются социальные проекты реорганизации коррекционных образовательных учреждений под эгидой общеобразовательных школ, где нет никаких конкретных «тезисов и антитезисов единения общего и специального образования» (Л.С. Выготский).

Поверхностные объединения, ведущие к разрушению специального образования, обусловлены тем, что педагогическая общественность общеобразовательных школ и детских садов не имеют практически никаких знаний о теории и практике коррекционно-развивающего обучения лиц с ОВЗ, а в школах не обеспечен учебно-воспитательный процесс и не созданы условия для пребывания в школе данной категории учащихся.

Особая значимость объединения общего и специального образования подчеркнута важностью обновления научных взглядов в реорганизации и реконструкции сфер дефектологических знаний и деятельности коррекционных специальных учреждений в сторону формирования социальной компетентности и социальной защищенности лиц с ОВЗ и его дееспособности и жизни в обществе.

При этом организующим началом развития объединения общего и специального образования тормозится неразработанностью его трактовки по сути. Средством двигателя прогресса в решении данного вопроса является участие научной и практической общественности в процессе широкого эксперимента, результатом которого могут стать проверенные и достоверно представленные модели единой системы социальной адаптации и интеграции лиц в ОВЗ.

В настоящее время попытки доказать положительность наблюдающегося опыта инклюзивного (совместного) обучения не всегда несут созидающее влияние на лиц с ОВЗ, а ведут к

проблемам, конфликтам и сложностям пребывания лиц с ОВЗ в необеспеченных условиях учебно-воспитательного и коррекционно-развивающего процессов и неподготовленности педагогов общеобразовательных школ.

Вместе с тем, содержание жизненно важных сторон погружения лиц с ОВЗ в общественные сферы жизни в специальном образовании остаются далеки от идеала.

Объединение научного поиска и практический эксперимент совершенно необходимы. Только таким путем можно получить объективную информацию, научно обоснованную и проверенную жизнью, вне зависимости от субъективных взглядов чиновников от образования, которые не имеют, чаще всего, знаний, особенно в сфере дефектологической науки, которую мы в угоду некоторой общественности свели к понятиям «коррекционная психология» и «коррекционная педагогика». Именно поэтому в области специального образования введены многие понятия без достаточного семантико-сущностного обоснования, особенно при использовании иностранных определений и понятий.

Так, до сих пор не разведены понятия «инклюзия» и «интеграция», не установлена их самостоятельность и взаимосвязанность друг с другом.

Причиной кризиса формирования понятийного аппарата является то, что в сфере психологии и педагогики начали решать проблемы модернизации значительно раньше, прежде чем были преодолены главные методологические трудности – создание соответственно требованиям времени понятийного аппарата с опорой на фундаментальные научно-обоснованные разработки, не разрушающего их, а наращивающего на этой основе содержание и новые формы современного видения инноваций в специальном (дефектологическом) образовании.

Все это высвечивает наличие *противоречий между необходимостью практического изменения существующей системы специального образования, включая и профессиональную подготовку специалистов-дефектологов, и отсутствием научно-обоснованных концепций, отражающих как позитивные, так и негативные стороны существующего содержания и форм обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.*

Методологические проблемы модернизации современного специального образования в настоящее время носят подчас конъюнктурный характер, не учитывающий многих сторон и проблем психолого-педагогического, социально-экономического и социально-нравственного характера развития общества на путях перестройки, иногда носящего разрушительный, а не созидательный характер. Популяция псевдопонятий становится средством волюнтаристского переустройства образования, за которым нет практически осознанного понятийного аппарата, становящегося двигателем прогресса.

Существующие научные взгляды носят разрозненный характер толкования понятий, что и высвечивает наличие противоречий:

– противоречие между сферой дефектологических знаний и понятиями «коррекционная психология» и «коррекционная педагогика», сужающих область клинико-психолого-педагогической поддержки и сопровождения для создания безбарьерной среды, якобы обеспечивающей успех социализации лиц с ОВЗ;

– противоречие между толкованием семантики понятий «интегрированное образование» и «инклюзивное образование», последнее как таковое не имеет права быть, а может быть рассмотрено как совместное обучение лиц с нормальным развитием и лиц с ограниченными возможностями здоровья при

условии медико-психолого-педагогической поддержки последних и предстает как понятие «инклюзивное обучение».

Отсюда понятие «медико-психолого-педагогическое сопровождение» – как комплексная, взаимодействующая, взаимообусловленная и взаимозависимая поддержка лиц с ОВЗ – не получает даже обоснования в инклюзии в общеобразовательных учреждениях (в современном толковании школы и детские сады стали образовательными организациями).

Создание условий для успешного обучения лиц в общем образовании как необходимого для интеграции не разработано и на практике отсутствует.

По сути, комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение это поддержка, помощь, в основе которой выделяется ряд функций:

- диагностика сущности проблем социальной адаптации;
- прогнозирование путей и средств возможного решения проблем социальной адаптации за счет коррекционно-развивающего обучения;
- разработка образовательной коррекционно-развивающей программы и соответствующих условий обучения и воспитания средствами медико-психолого-педагогической поддержки;
- поэтапное, комплексное, многоуровневое обеспечение реального психолого-педагогического сопровождения на всех возрастных периодах социального развития лиц с ОВЗ.

В то же время индивидуальный подход к инклюзивному (совместному) обучению детей ОВЗ – разработка и создание специальных условий, в том числе и принципиальная модернизация вариативных (специальных) и инвариантных (индивидуальных) программ, включая и их дидактическое и технологиче-

ское обеспечение образовательного и коррекционно-развивающего процессов.

По поручению Президента РФ В.В. Путина от 15 декабря 2014 г. об оценке положения дел в сфере соблюдения права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование, данном правительству РФ по итогам форума «Качественное образование во имя страны» в Пензе в октябре 2014 г. Центром «Народная экспертиза», осуществлен мониторинг исполнения поручения.

По данным Минобразования РФ, в настоящее время в общеобразовательных организациях разного вида обучаются около 482 тыс. детей с ОВЗ, в том числе в инклюзивном обучении числятся около 160 тыс. таких школьников.

Привожу данные опроса общественности об инклюзивном обучении без редакции. Экспертный опрос по вопросам соблюдения прав детей-инвалидов на образование проходил с 12 мая по 18 июня, в нем приняли участие 400 экспертов из 85 субъектов РФ. В качестве экспертов выступили родители детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), люди с инвалидностью, представители общественных организаций инвалидов.

Подавляющее большинство опрошенных (79 %) отмечают, что законы и нормативные акты, касающиеся образования для детей с ОВЗ и детей-инвалидов, фактически не работают из-за отсутствия контроля и методического сопровождения со стороны органов власти (подзаконных актов в развитие действующего законодательства, методик, рекомендаций, разъяснений и др.).

Большинство экспертов (66 %) считают, что одной из основных проблем в получении образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами является отсутствие квалифицированных

кадров (логопедов, тифлопедагогов, сурдопереводчиков, психологов и дефектологов).

42 % опрошенных отмечают отсутствие специализированных программ обучения. 72 % экспертов указали на недостаточную оснащенность учебного процесса специальными средствами обучения (слухоречевые тренажеры, акустические системы, видеоувеличители, специальные клавиатуры и т.д.). 52 % сообщили, что не хватает адаптированной учебной литературы и материалов. Еще 12 % отметили недостаточное количество тактильных и визуальных средств информации.

При этом образование лиц с ОВЗ и инвалидов Минобрзаования считает одним из приоритетных направлений деятельности системы образования РФ. Особое внимание вопросам обучения детей-инвалидов уделяется в законе «Об образовании в РФ», который впервые ввел в образовательное пространство РФ понятие «инклюзивное образование». Инклюзивное образование в нем определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Это означает, что, по закону, ребенок с ОВЗ или инвалидностью имеет возможность учиться в обычной общеобразовательной школе. Но на практике неподготовленная инклюзия оборачивается новыми проблемами.

«Когда два года назад я взял первый класс, – рассказывает учитель начальных классов и информатики Арейской среднеобразовательной школы (Красноярский край) Иван Лахмытко, – среди моих учеников оказалось два ребенка, которым требовалось обучение по индивидуальной программе – девочка-инвалид с ДЦП и мальчик, которому уже позже был

поставлен диагноз «глубокая умственная отсталость». Что с ними делать, я не знал. С коллегами советовался, читал в Интернете, начал какие-то методики подбирать. На второй год их перевели в спецшколу, на третий год опять вернули ко мне, сказав, что этих детей нужно адаптировать в обществе, чтобы они не были отрезаны от социума. И опять возникли проблемы – требовалась работа логопеда, психолога, психиатра. А у нас в школе не предусмотрен даже логопед. Получается, всё ложится на плечи учителей».

«Инклюзия намного опередила подготовку учителей, которым она доверена, – убежден и.о. директора Института коррекционной педагогики Российской академии образования Николай Малофеев. – Разумеется, инклюзивное образование в нашей стране должно развиваться, но оно может завершиться общим разочарованием, если в кратчайшие сроки не будет решен вопрос с повышением квалификации педагогов образовательных организаций, работающих в режиме инклюзии».

«Инклюзия в отрыве от коррекции – это плохо, потому что не все дети могут быть в инклюзии», – считает сопредседатель координационного совета по делам детей-инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности при Общественной палате РФ Елена Клочко. По ее словам, сегодня «мы наблюдаем слияние коррекционных школ, присоединение их к холдингам, финансирование по остаточному принципу, вымывание специалистов из коррекционных школ, психолого-медико-педагогических центров, которые должны были бы служить опорой инклюзии». Так, по данным Минобробразования, за три года почти на 4% снизилось количество коррекционных школ – с 1728 в 2012/13 учебном году до 1660 в 2014/15 учебном году.

При этом по-прежнему остро стоит вопрос создания безбарьерной среды – как в учебных заведениях, так и в населенных пунктах. По результатам экспертных опросов, проводившихся центром «Народная экспертиза», ее отсутствие среди основных трудностей, препятствующих получению образования, назвали 37 % экспертов. И специалисты, и родители также отмечают, что одним из важных элементов доступности образования является использование дистанционного обучения. Однако в госпрограмме «Доступная среда» на 2011–2015 гг. меры по развитию дистанционного обучения не предусмотрены.

«Внедрение инклюзивного образования должно осуществляться на комплексной основе, поэтапно – с учетом готовности образовательных учреждений, с одновременным и обязательным сохранением необходимого количества специализированных учебных заведений. Спешка здесь не только неуместна, но и вредна, – считает руководитель Центра «Народная экспертиза» ОНФ Николай Николаев. – Для полноценного внедрения инклюзии прежде всего необходимо решить вопросы кадрового и материально-технического обеспечения, внедрения специальных методик обучения. Инклюзивным школам нужны штатные квалифицированные дефектологи, психологи, медработники. Мы также считаем, что требуется разработать и обкатать в пилотных регионах профессиональные стандарты учителя-дефектолога. Всё это в комплексе поможет создать предпосылки для эффективного внедрения инклюзивного образования».

*О.И. Акимова
А.Д. Насибуллина
г. Оренбург*

**О ПРОДВИЖЕНИИ ИДЕЙ И ПРИНЦИПОВ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

**ABOUT ADVANCE OF IDEAS AND PRINCIPLES OF INCLUSIVE
EDUCATION IN RUSSIA**

Аннотация: в статье представлен анализ вопроса продвижения идей и принципов инклюзивного образования в России в рамках работы Всероссийского форума (с международным участием) продвижения идей и принципов инклюзивного образования «Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии», 2015 .

Ключевые слова: инклюзивное образование, принципы инклюзивного образования.

Key words: inclusive education, principles of inclusive education.

Многочисленные исследования, с результатами которых мы ознакомились [1; 2; 3; 4], показали, что ни дети с ОВЗ, ни родители здоровых детей, ни учителя не готовы к тому, чтобы инклюзия реализовывалась в общеобразовательных школах. Исходя из результатов исследований, только школьники готовы, чтобы дети с ограниченными возможностями стали их одноклассниками. Однако и этот факт подвергается сомнению, потому что большинство школьников не имели опыта общения с обозначенной категорией сверстников с ОВЗ [2].

Известный публицист Ирина Ясина, сама прикованная к инвалидной коляске, в своей автобиографической книге «История болезни» пишет, что 90% детей спокойно относятся к соседству инвалидов за партами, а вот тот же процент родителей к этому относится негативно. Выходит, что соседству ребенка с ограниченными возможностями здоровья за партой противятся, в первую очередь, родители. Многочисленные публикации и соцопросы показывают, что обычной пропаганды здесь недостаточно. У родителей обычных учеников достаточно своеобразная мотивация. Дескать, их чадо «от убогоныкого убогости научится», что помешает в дальнейшей карьере. Но не стоит забывать, что у детей с ОВЗ тяга к жизни поневоле выше, а в жестоких школьных драках можно пострадать и от вполне нормального ребенка.

Адепты инклюзии уверены, что, находясь в одном классе, дети учатся жить вместе, стираются границы между инвалидами и здоровыми людьми, поскольку причина появления этих границ – не столько медицинские проблемы, связанные со здоровьем человека, сколько то состояние общества, которое своими барьерами препятствует реализации прав и свобод людей с нарушениями здоровья [6].

Сторонники инклюзии в качестве основных достоинств совместного обучения рассматривают следующие:

- Увеличение возможностей реализации творческого и познавательного потенциала ребенка-инвалида, поскольку обучение в массовой школе расширяет социальные связи, позволяя наладить общение с большим количеством сверстников, что очень важно для развития детей.
- Здоровые дети узнают о проблемах своих сверстников-инвалидов, приобретают в процессе общения с ними способ-

ность тонко чувствовать трудности другого, учатся деликатности. У них появляются такие качества, как сострадание и человеколюбие, они становятся добрее и терпимее. Эти навыки пригодятся во взрослой семейной жизни, а для многих – и в профессиональной. Здоровый ребенок получает жизненный опыт любви и принятия, который невозможно недооценить.

- Инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает выработать такие качества, как гуманность, толерантность, готовность к помощи [2, с. 4–7].

Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс в общеобразовательных школах по месту жительства – новый подход для российского образования, закрепленный сегодня законодательством Российской Федерации. Именно этот подход терминологически связан с процессом, который называется «инклюзия в образовании», и, соответственно, образование в русле этого подхода – «инклюзивное образование» [1, с. 7–10]. В настоящее время в России приняты серьезные государственные решения в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, имеющих особые образовательные потребности. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», выдвинутой Д.А. Медведевым (февраль, 2010), инклюзивному образованию отводится особая роль: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников...» [7].

В мае 2012 г. ратифицирована Конвенция ООН о правах инвалидов на территории Российской Федерации (Федераль-

ный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»). Статья 24 Конвенции прямо соотносит право лиц с инвалидностью на образование с обеспечением реализации этого права через инклюзивное образование на всех уровнях [6]. В этом же году принята «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы», одной из задач которой является законодательное закрепление этих прав, что и сделано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [8].

7 июня 2013 г. в Государственной Думе Российской Федерации состоялись Общественные слушания: «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: реализация или дискредитация?».

Анализ литературы и практика показывают, что внедрение и развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы [2; 3; 4; 6; 8].

В практике организации обучения детей с особыми образовательными потребностями существует ряд проблем как законодательного, так и правоприменительного характера: инклюзия детей с особыми образовательными потребностями в обычные образовательные учреждения не всегда носит спланированный характер; во многих образовательных учреждениях пока не созданы условия для беспрепятственного доступа детей с особыми образовательными потребностями к образовательно-воспитательному процессу; отсутствует достаточное количество качественных специальных учебников, учебных пособий и четких требований к результатам обучения на каждой ступени инклюзивного образования; имеется дефицит квалифицированных педагогических кадров, знающих специфику работы с деть-

ми с особыми образовательными потребностями [2; 4]. Обозначенный круг проблем не является исчерпывающим.

Актуальность проблемы подтверждает работа Всероссийского форума (с международным участием) продвижения идей и принципов инклюзивного образования «Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии» (Татарстан, г. Казань, 26–28 февраля 2015 г.), в работе которого принимали участие студенты, преподаватели ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет». Целью форума была систематизация научного и практического опыта инклюзивного образования, создание условий для применения инклюзивных практик в образовании, вовлечение педагогического сообщества и широких слоев общественности в процесс выработки решений по развитию инклюзивного образования в России.

О значимости Форума говорит состав ее организаторов: Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО, Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральный институт развития образования, Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, Общественная палата Российской Федерации, Министерство труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан, Университет управления «ТИСБИ», Казанский национальный исследовательский технический университет, Республиканский межвузовский центр по работе с лицами с ОВЗ (г. Казань). В Форуме приняли участие представители Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО, представители Министерства образования и науки РФ, депутаты Государственной Думы РФ, заместитель полномочного представителя Президента России в Приволжском федеральном округе, Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании,

представители министерств образования Приволжского федерального округа, научные деятели России.

В ходе Форума его участники представили доклады, мастер-классы по актуальным вопросам инклюзивного образования, обсудили опыт России и выработали общие подходы к решению проблем развития инклюзивного образования. Участники форума обсудили широкий круг вопросов, связанных с развитием инклюзивных процессов в общем и профессиональном образовании: использованием специальных технологий при реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; значением социальной рекламы в формировании инклюзивной культуры; подготовкой специалистов и ролью ресурсных центров; правовым полем инклюзии в Российской Федерации и трудоустройством специалистов с ОВЗ.

Выражая приверженность положениям и нормам международного гуманитарного права, Конвенции о правах инвалидов, Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», участники согласовали общую позицию в понимании основных направлений практической реализации задач дальнейшего развития и совершенствования инклюзивного образования как востребованной формы инновационного образования в России и выработали рекомендации по кадровому, научно-методическому и организационно-практическому обеспечению и сопровождению инклюзивного образования:

– содействовать профессиональной подготовке и обеспечению рабочими местами выпускников специальных образовательных организаций, инвалидов и выпускников с ограниченными возможностями здоровья;

– развивать технологии здоровьесбережения на всех уровнях образования, включая, как отдельную, категорию детей с ОВЗ;

– разработать рекомендации по профориентационной работе с детьми-инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья с учетом перечня профессий, рекомендованных для каждой нозологии;

– закрепить на законодательном уровне роль специальных (коррекционных) школ как ресурсных центров по инклюзивному образованию;

– осуществить законодательное закрепление государственного финансирования обучения инвалидов в вузе, независимо от организационно-правовой формы учебной организации (государственная/негосударственная);

– продолжить работу по совершенствованию подготовки бакалавров в направлении усиления практической направленности на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы инклюзивного образования;

– продолжить работу по повышению квалификации работников образования в использовании современных технологий социализации детей с ограниченными возможностями здоровья;

– включить в штатное расписание общеобразовательных учреждений, вузов и ссузов должности специалистов, обеспечивающих обучение, с учетом их нозологии, лиц с ограниченными возможностями здоровья;

– разработать Программу психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными

возможностями здоровья, включающую раннюю помощь, дошкольный, школьный и послешкольный циклы образования;

– учредить журнал «Открытое пространство инклюзии» с целью обсуждения актуальных вопросов развития инклюзивного образования в России.

Библиографический список

1. Акимова, О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / О.И. Акимова // Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: мат-лы Междунар. научно-практич. конф. – Волгоград, 15–17 ноября 2010 г. – Волгоград: ВГПУ «Перемена», 2010.

2. Акимова, О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / О.И. Акимова / Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы: мат-лы Всероссийск. научно-практич. конф., 1 февраля 2011 г. – Мурманск: МГГУ, 2012.

3. Андикян, Б.Д. Инклюзивное образование: особенности и тенденции развития [Текст] / Б.Д. Андикян // Вестник Московск. гос. гуманитарно-экономич. инст. – 2012. – № 2. – С. 56–62.

4. Иванова, Н.Н. Инклюзивное образование: необычные дети в обычной школе [Текст] / Н.Н. Иванова, Н.Ю. Сидоров // Сб. конф. НИЦ «Социосфера». – 2011. – № 22. – С. 202–204.

5. Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 дек. 2006 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/shtml.

6. Лавринец, К.Ю. Инклюзивное образование: сущность, проблемы, перспективы развития / К.Ю. Лавринец // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 12. – С. 142–150.

7. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/>

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [Текст]. – Ростов н/Д: Легион, 2013. – 208 с.

Т.Г. Антипина

И.Ю. Ковалева

г. Челябинск

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР
РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN IMPORTANT FACTOR IN
THE IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARD FOR STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS**

Аннотация: в данной статье представлен опыт формирования современной образовательной среды в МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска».

Ключевые слова: образовательная среда, Федеральный государственный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Key words: educational environment, Federal state standard for students with disabilities.

Образовательная среда – это комплексный анализ всех образовательных воздействий в их специфическом проявлении

и сочетании, характерном для конкретной школы. Характеристика образовательной среды представляется содержательными, процессуальными и результативными критериями, которые отражены во всех 4 разделах ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Образовательная среда МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»:

– определяется конкретными задачами, которые школа ставит и решает в своей деятельности; главная задача школы на современном этапе – введение и реализация ФГОС обучающихся с ОВЗ;

– проявляется в выборе и взаимодействии средств, с помощью которых эти задачи решаются; к средствам относятся: ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ; сложное интегрирующее содержание АООП НОО; высокотехнологичные образовательные средства обучения; новое качество взаимоотношений, диалогическое общение между участниками образовательных отношений; современные образовательные технологии, коррекционные методы и приемы работы; качество оценок; организация внеучебной школьной жизни; материально-техническое оснащение школы;

– содержательно оценивается по достигнутому эффекту в личностном, социальном, интеллектуальном развитии детей.

В МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска» создана и постоянно обновляется социокультурная, коррекционно-развивающая, слухоречевая образовательная среда с учетом требований к условиям реализации АООП НОО (кадровым, финансовым, материально-техническим) и особым образовательных потребностей слабослышащих, позднооглохших и кохлеарно проимплантированных обучающихся.

Особые образовательные потребности обучающихся с нарушением слуха заключаются в следующем:

1) увеличение сроков освоения адаптированной основной образовательной программы начального, основного общего образования;

2) вариативность получения образования обучающимися с ОВЗ;

3) обеспечение дифференцированного обучения за счет различных вариантов учебного плана;

4) индивидуализация обучения требуется в большей степени, чем для обучения нормально развивающихся сверстников;

5) постоянное использование индивидуальных слуховых аппаратов обучающимися;

6) использование специальных методических ресурсов;

7) обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса.

В школе создана новая среда – информационное пространство, отличительной особенностью которого является свободное, грамотное, целенаправленное и результативное использование информационных технологий для совершенствования качества образовательной деятельности специальной (коррекционной) школы. Формирование образовательной среды современной образовательной организации – это максимальное разнообразие материальной и информационной среды для поддержки разных видов учебной и внеурочной деятельности обучающихся.

В школе функционирует скоростной Интернет. Имеется локальная сеть, кабинет образовательной робототехники для проведения занятий урочной и внеурочной деятельности, дополнительного образования, специально оборудованные по-

мещения для реализации курсов коррекционно-развивающей области и психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с нарушением слуха, кабинеты индивидуальных занятий для проведения коррекционной работы (компьютерная программа «Видимая речь», «Живой звук», «Современные образовательные средства», логопедический тренажер «Дельфа 142»), кабинет для музыкально-ритмических занятий оснащен набором необходимых инструментов и синтезатором.

Образовательная среда с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с нарушенным слухом позволяет открыть слабослышащим обучающимся путь к общему образованию и дальнейшей успешной социализации.

А.Р. Аскарова

В.А. Бородина

г. Челябинск

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ
ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**FEATURES RELATIONSHIPS WITH PEERS OF CHILDREN WITH
THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN TERMS
OF INCLUSIVE EDUCATION**

Аннотация: в статье приводятся результаты исследования взаимоотношений со сверстниками детей с ОНР III уровня.

Ключевые слова: межличностные отношения, общение, общее недоразвитие речи, взаимоотношения.

Key words: interpersonal relations, communication, general underdevelopment of speech, relationship.

Реализация инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с «Законом об образовании Российской Федерации». Для осуществления инклюзивного воспитания и обучения необходимо формировать у дошкольников умение строить взаимоотношения на основе сотрудничества и взаимопонимания. Особое значение эта проблема приобретает в отношении детей с речевыми нарушениями. Наличие речевого дефекта негативно влияет на формирование личности ребенка-дошкольника, развитие его отношений с другими детьми и может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников, в силу несформированности средств общения.

Экспериментальное изучение особенностей межличностных отношений детей нами было проведено в группах детей с ОНР 3 уровня – 12 человек (ЭГ-1) и 12 человек с нормальным речевым развитием (ЭГ-2), воспитывающихся в дошкольном учреждении комбинированного вида. Диагностический инструментарий составили методики Е.О. Смирновой: социометрия («Капитан корабля») и метод проблемных ситуаций («Одень куклу»).

Результаты социометрического изучения детского коллектива показали, что у детей ЭГ-2 отмечается высокоблагополучная статусная структура группы – 75 % детей с положительным социометрическим статусом, 25 % – с отрицательным, при этом отсутствуют дети со статусом «отвергнутые». Высокий

уровень статусной структуры группы свидетельствует о благополучии большинства детей в системе межличностных отношений, их удовлетворенности в общении, признании сверстниками (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные результаты социометрического изучения детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием

Статусная категория	ЭГ-1 (ОНР 3 ур.)		ЭГ-2 (норма)	
	Количество	%	Количество	%
«Звезды»	2	17	3	25
«Предпочитаемые»	5	41	6	50
«Принятые»	3	25	3	25
«Отвергнутые»	2	17	–	–

У детей с ОНР (ЭГ-1) статусная структура группы по формальным показателям является также благополучной – 58 % детей с положительным статусом, 42 % – с отрицательным, но при этом 17 % детей имеют статус «отвергнутых».

Анализ типологии мотивации положительных и отрицательных выборов детей обеих групп позволил констатировать, что наибольшая доля выборов детей с речевой патологией характеризует пассивно-положительное отношение к сверстнику – 33 %. Это говорит о том, что дети недостаточно осознают нравственные качества сверстников. На вопрос о причине выбора они отвечают: «Не знаю» или молчат, пожимают плечами. У детей ЭГ-1 данного типа отношений выявлено не было.

Изучение особенностей межличностных отношений детей в условиях взаимодействия позволило выявить единство практиче-

ски-действенного и эмоционального отношения к сверстнику. Сравнительный анализ показателей поведения детей ЭГ-1 и ЭГ-2 в условиях взаимодействия выявил, что характер и степень проявления социальных форм поведения детей в ситуациях выбора (действовать «в пользу другого» или «в свою пользу»); выраженность сопереживания сверстнику; участие в действиях сверстника у детей обеих групп находятся на среднем уровне развития (различия составляют 0,1–0,3 балла). Показатель степени эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника у детей с ОНР несколько ниже – на уровне ниже среднего.

Таблица 2

Сравнительные показатели типологии межличностных отношений в процессе взаимодействия у детей с ОНР и у детей с нормальным речевым развитием

Типология межличностных отношений	ЭГ-1 (ОНР 3 yr.)		ЭГ-2 (норма)	
	Количество	%	Количество	%
Индифферентная позиция по отношению к сверстнику	–	–	–	–
Конкурентное отношение	2	17	–	–
Пассивно-положительное отношение	1	8	1	8
Деловое отношение	9	75	10	83
Позитивно-помогающее отношение	–	–	1	8

Сравнение типологии отношений в процессе взаимодействия (табл. 2) показало, что у детей обеих групп доминирует

деловое отношение к сверстнику – у 75 % детей с ОНР и у 83 % детей с нормальным речевым развитием.

Вместе с тем 8 % детей с нормальным речевым развитием проявили более высокий тип отношений – позитивно-помогающее взаимодействие. У детей с речевыми нарушениями этого уровня не отмечается, но выявлено 17 % детей с более низкими показателями, характеризующими конкурентное отношение к сверстнику.

Обобщив результаты изучения особенностей межличностных отношений детей с ОНР в условиях инклюзивного образования, можно заключить, что они по всем показателям отстают от сверстников, хотя этот разрыв не всегда является большим. Для преодоления выявленных недостатков необходима специально организованная коррекционно-развивающая работа, в которую будут вовлечены как дети с речевыми нарушениями, так и дети с нормальным речевым развитием.

Библиографический список

1. Карпова, Г.А. Педагогическая социометрия ученического коллектива [Текст]: метод. реком. / Г.А. Карпова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. университет, 2002. – 34 с.

2. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст]: учебник / Р.Е. Левина. – М.: Речь, 2010. – 238 с.

3. Смирнова, А.Н. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / А.Н. Смирнова. – М.: Речь, 2005. – 158 с.

4. Филичева, Т.В. Коррекционное обучение и воспитание детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.В. Филичева. – М.: Гардарики, 2008. – 269 с.

*Ю.М. Байрамгулова
Е.В. Шереметьева
г. Челябинск*

**ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ
С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

**FEATURES AND PROBLEMS OF THE INTEGRATION OF CHILDREN
WITH DISABILITIES IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL
ORGANIZATION**

Аннотация: в данной статье на фоне рассмотрения понятия образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья поднята проблема создания системы образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дошкольное образование, дефектология, интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Key words: pre-school education, pathologist, integration of children with disabilities.

Отличительной чертой социальной политики Российской Федерации на современном этапе в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является переосмысление стратегии развития системы специального образования в сторону изменения и дополнения ее элементов – интегрированного образования. Законодательство Российской Федерации, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, предусматривает принцип

равных прав на образование для лиц с ОВЗ. Эти гарантии закреплены в законодательных актах России: Конституции РФ, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Законе РФ «О социальной защите инвалидов» и др. Во многих субъектах Российской Федерации разрабатываются документы, региональные целевые программы, посвящённые вопросам поиска новых, эффективных форм оказания коррекционной психолого-педагогической помощи нуждающимся детям в условиях перехода к процессам интеграции в образовании [3].

Обратимся к толкованию понятия «интеграция» с философской точки зрения (от лат. *Integer* – полный, цельный, ненарушенный) – это процесс или действие, имеющее своим результатом целостность, объединение, соединение, восстановление единства.

В психологическом словаре «интеграция» понимается как внутригрупповой процесс, создание внутреннего единства, сплоченности, что выражается в идентификации коллективистской сплоченности группы как ее ценностно-ориентационном единстве, объективности, в возложении и принятии ответственности за успехи и неудачи в совместной деятельности. Отсутствие интегративных свойств неизбежно ведет к распаду любой общности [5].

Таким образом, интеграция в образовательном пространстве может выступать как: принцип, что проявляется в преобразовании всех компонентов образовательных систем; как средство, обеспечивающее целостное познание мира и способности человека системно мыслить при решении практических задач; как ведущая тенденция обновления содержания образования.

В России внедрение интегрированного обучения детей с ОВЗ произошло в начале 90-х годов и дало возможность открывать специальные (коррекционные) классы I–VIII видов на базе общеобразовательных школ, при соблюдении всех необходимых условий: кадровом, финансовом и материально-техническом обеспечении. В письме Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» [4] представлены разные модели интеграции детей с ОВЗ.

В связи с этим появилось новое понятие – интегрированное образование (Б.П. Пузанов, С.С. Степанов) – это процесс совместного обучения и воспитания детей с различными дефектами психофизического развития в учреждениях общей системы образования с нормально развивающимися детьми.

Проблема интегрированного воспитания и обучения в нашей стране не до конца решена. Прежде всего, данная проблема возникает в дошкольных образовательных организациях. В системе дошкольного образования данная форма обучения и воспитания детей с ОВЗ должна учитывать современные социально-экономические условия, региональные особенности системы образования. В методическом письме Министерства образования РФ от 16 января 2002 г. № 03-51-5 ин/23-03 «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях» отмечается, что интеграция не должна осуществляться стихийно. Она возможна лишь при наличии в дошкольных образовательных учреждениях соответствующего материально-технического, программно-методического и кадрового обеспечения.

Интеграция детей с ОВЗ дошкольного возраста предполагает не просто обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии совместно с нормально развивающимися сверстниками, а совместную жизнь всех воспитанников в стенах дошкольного образовательного учреждения, организованную как часть жизни граждан нашего общества [2].

Развитие интегрированного (совместного, инклюзивного) воспитания и обучения 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 с ОВЗ сохраняется необходимая ему специализированная психолого-педагогическая и медицинская помощь и поддержка [1].

Особое внимание важно уделять интеграции детей дошкольного возраста, которая способствует достижению ребенком с ОВЗ равного или близкого по возрастной норме уровня общего и речевого развития и позволяет ему на более раннем этапе своего развития влиться в среду нормально развивающихся сверстников [3].

Учитывая все вышесказанное, отметим, что система дошкольного образования только начинает приобретать опыт интеграции. Следовательно, одним из направлений в решении этой проблемы может стать создание адаптированных образовательных программ коррекционного обучения, проведение целенаправленной работы по направленной, специальным образом организованной инклюзии дошкольников с ОВЗ в коллектив нормально развивающихся детей, активное вовлечение родителей в воспитание детей.

Библиографический список

1. Инновации в Российском образовании. Специальное (коррекционное) образование [Электронный ресурс]: аналитический обзор // Управление специальным образованием Министерства общего и профессионального образования РФ. Сборник. – М.: 2000. – Режим доступа: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=397.

2. Малофеев, Н.Н. Интегрированное обучение: ситуация России XXI века [Электронный ресурс]: Н.Н. Малофеев // Специальное образование. – 2005. – № 5. – С. 8–13. – Режим доступа: <http://mars.arbicon.ru/index.php?mdl=content&id=26064>

3. Проект Закона РФ «О специальном образовании» [Электронный ресурс] // Дефектология. – 1995. – № 1. – С. 3–15. – Режим доступа: <http://shishkova.ru/library/journals/items/htm>.

4. Психологический словарь [Текст] / авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; под общей ред. Ю.Л. Неймара. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 640 с.

5. Резникова, Е.В. Коррекционно-педагогическая поддержка учащихся младшего дошкольного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции [Текст]: монография / Е.В. Резникова. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 215 с.

6. Шевченко, С.Г. Организация специальной помощи детям с трудностями в обучении в условиях дошкольных учреждений, комплексов «Начальная школа – детский сад» [Электронный ресурс]: С.Г. Шевченко // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 37–40. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0072/1_0072-1.shtml.

*Е.И. Балаева
Е.В. Митрофанова
г. Копейск*

**ЦЕННОСТЬ РЕБЕНКА НЕ ЗАВИСИТ
ОТ ЕГО ВОЗМОЖНОСТЕЙ И ДОСТИЖЕНИЙ**

**THE VALUE OF A CHILD DEPENDS ON ITS CAPABILITIES AND
ACHIEVEMENTS**

Аннотация: в статье описан опыт работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, образование.

Keywords: inclusion, educate.

Одним из направлений психолого-педагогической деятельности дошкольного образовательного учреждения является инклюзивное образование.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования, в плане приспособления к различным нуждам всех детей с особыми потребностями.

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

Инклюзия – это нечто большее, чем просто быть вместе. Это процесс создания надлежащей среды для всех дошкольников с ОВЗ, что, в свою очередь, вызывает необходимость адап-

тировать общеобразовательные программы воспитания и обучения ДОО к потребностям и интересам детей, а не наоборот.

Существующие программы развития, конечно, учитывают ограниченные возможности детей в овладении теми или иными знаниями и умениями, но они рассчитаны на широкий охват различных отклонений в развитии. Поэтому их сложно использовать в практической работе с конкретной группой. Для этого от педагогов требуется дополнительная и кропотливая работа над обработкой содержания и методики работы дошкольного возраста с нарушением интеллекта, детей с РДА.

В дошкольном отделении МОУ школы-интерната № 8 существуют некоторые особенности, выработанные педагогическим коллективом.

1. Особенности адаптации ребенка – щадящее, постепенное вхождение ребенка в коллектив сверстников, формирование системы взаимоотношений с детьми и взрослыми. В основу ставится социально-эмоциональное развитие.

2. Индивидуальный образовательный маршрут – разрабатывается с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка и включает следующие базовые направления: смена ведущих мотивов деятельности, развитие эмоционально-делового и предметного общения, развитие и активизация общих движений, развитие предметных действий и предметной деятельности, развитие наглядно-действенного мышления, интенсивное накопление пассивного словаря, стимуляцию активной речи, овладение различными навыками в процессе подражания, становление представлений о себе, формирование предпосылок к конструктивной и изобразительной деятельности, закрепление навыков самообслуживания. Задачи индивидуального маршрута развития ребенка решаются на индивидуальной и подгрупповой непо-

средственно организованной деятельности, а также в совместной деятельности, во время режимных моментов.

Подгрупповые формы проведения занятий имеют ряд преимуществ:

- оказывают психокоррекционную помощь наибольшему количеству детей;
- воспитанники приобретают коммуникативные навыки;
- развивают волевые усилия («Дождись своей очереди»);
- у детей приобретаются навыки по подражанию сверстникам, которые происходят в более короткие сроки;
- можно использовать наибольшее количество различных упражнений на гармонизацию межличностных взаимодействий в группе.

3. Основные способы коммуникации с детьми. В развитии экспрессивной речи рассматривается возможность временного использования невербальных средств общения с одновременным развитием устной речи, начиная с высказывания голосовых реакций и заканчивая стимуляцией использования простых слов и словосочетаний.

4. Виды детской деятельности, методы и приемы, их предметность – основным видом детской деятельности является игра, поэтому вся деятельность подчинена именно игре; индивидуальные, групповые, музыкальные занятия и т.д. проводятся в игровой форме.

5. Работа с родителями – направленность на формирование детско-родительских отношений, работу с семьей в целом, с учетом психологических особенностей ее членов и динамики семейных отношений (успешное развитие ребенка возможно только в условиях его нормального взаимодействия с матерью и близкими людьми). Еще один очень важный момент – побуждение родите-

лей стать активными участниками развития своего ребенка, включение в процесс обучения. Составление регламента образовательной деятельности дошкольного отделения с соблюдением элементарных физиологических и гигиенических требований к организации воспитательного процесса, с учетом основных принципов инклюзивного образования, ФГОС; профилактика и динамические наблюдения за состоянием здоровья воспитанников; внедрение инновационных технологий – все это приводит к положительным плодам педагогической деятельности отделения.

Библиографический список

1. Воронкевич, О.А. Добро пожаловать в экологию [Текст]: методическое пособие / О.А. Воронкевич. – М.: Центр «Детство», 2003.

2. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающая программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2008.

О.Л. Беспалова
г. Челябинск

ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

INCREASING THE MOTIVATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN COMPREHENSIVE SCHOOL

Аннотация: опора на комплексную диагностику, разработка специальных педагогических мероприятий, направленных на создание «ситуации успеха» в классах компенсирующего

обучения в условиях общеобразовательной школы, повышает учебную мотивацию у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: компенсирующее обучение, комплексная диагностика, «ситуация успеха».

Key words: compensatory education, comprehensive diagnosis, "the situation of success".

Работа классов компенсирующего обучения в общеобразовательной школе направлена на восполнение пробелов предшествующего обучения, устранение нарушений работоспособности учащихся и произвольной регуляции деятельности, охрану и укрепление физического здоровья. Работая с детьми, которые обучаются в специальном (коррекционном) классе VII вида, мы систематически проводим углубленное изучение обучающихся с целью выявления их индивидуальных особенностей и определения направлений развивающей работы: фиксируем динамику развития обучающихся, ведем учет освоения ими общеобразовательных программ. Наши дети затрудняются самостоятельно принимать, осмысливать, сохранять и перерабатывать информацию, полученную из окружающей среды, у некоторых из них значительно снижена познавательная активность, весьма узок круг интересов, отмечается явления психомоторной расторможенности и повышенной возбудимости, связанных с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

На уроках во 2 в классе (специальный (коррекционный) класс VII вида) реализуется программа для общеобразовательных классов, но с учётом специфики работы с данной категорией детей. Дети, обучающиеся в таком классе, имеют особые образовательные потребности. Познавательная деятельность этих детей характеризуется низким уровнем активности, замедлен-

ной переработкой информации. Внимание учащихся неустойчивое, память ограничена в объёме, непрочна. В большей степени развито наглядно-действенное мышление и в меньшей степени – наглядно-образное и словесно-логическое. Отмечаются функциональные нарушения речи. Соответственно, большее внимание уделяется развитию памяти и речи. Мышечная моторика пальцев способствует развитию мыслительной деятельности, поэтому определённое место в работе занимает тренировка письма.

Учитывая психологические и индивидуальные особенности учащихся, процесс обучения реализуется дифференцированно. С целью индивидуализации обучения в классе по каждому предмету выделены 3 группы по уровню обучаемости: I группа – средний уровень обучаемости (требует незначительной помощи учителя); II группа – ниже среднего уровня обучаемости (требует особого внимания учителя); III группа – низкий уровень обучаемости (требует постоянного внимания учителя).

В ходе работы приходилось много ошибаться, были и сомнения в том, что мы сможем научить читать, писать, просто слушать и слышать педагога детей, которые пришли в этот класс. Начинать любую работу, по нашему мнению, следует с оптимистического настроения, а работу с детьми с ОВЗ, без уверенности в успехе, лучше и не начинать. Но и это не самое главное. Самое главное – вселить в детей чувство уверенности в своих силах и возможностях. А это совсем не просто, когда знания и умения детей весьма ограничены. Начинать пришлось с самого простого: с того, что дети уже знают. Но мы не только сами научились замечать малейшие успехи своих учеников, но и помогали детям увидеть их собственные маленькие победы. Ребёнку очень важно, хотя бы в чём-то быть одним из лучших.

Поэтому мы не скупились на похвалу и отмечали самые незначительные успехи детей. Хвалили каждого, особенно на первом году обучения. Именно «ситуация успеха», которую мы старались поддерживать на каждом уроке, помогла нам не стоять на месте в своём развитии, а, пусть медленно, но двигаться вперёд по ступеням образования. Мы двигались к положительным результатам путём «от успеха к успеху». А атмосфера доброжелательного внимания и поддержки помогла маленьким ученикам справиться с первыми трудностями новой, школьной, жизни.

Для детей в данном классе были созданы благоприятные условия для нормального развития – это игровая комната с игрушками и развивающими играми. На переменах дети с удовольствием играли с конструктором, мозаикой, в другие развивающие игры. И это, несомненно, развивало их. Уверены, что уютная, приближенная к домашней, обстановка в классе благотворно повлияла на детей.

Для организации учебной деятельности необходимо было определить исходный уровень развития каждого ребёнка, поэтому в самом начале учебного года совместно с психологом была проведена диагностика, на основе которой были составлены индивидуальные программы развития каждого ученика, которые и стали нашим руководством к действиям. В индивидуальных программах мы отметили, какие умения и навыки следовало формировать в первую очередь, какие функции нуждались в срочном развитии.

Систематически проводили диагностические мероприятия, которые не только способствовали выявлению важных для обучения процессов, но и позволяли следить за динамикой развития каждого ребёнка. С этой целью нами были организованы занятия с психологом, развивающие упражнения на уроках

и во внеурочное время. И положительная динамика не заставила себя ждать. Наши первые победы: научились готовиться к уроку и содержать рабочее место в порядке, отвечать полными ответами и так далее. На первый взгляд, это незначительные достижения, но для нас тогда это были, действительно, пусть маленькие, но победы. Главное, мы не стояли на месте в своём развитии, мы двигались вперёд. Мы не требовали от детей невозможного, то есть быстрого успеха, просто поверили в них и в себя и ориентировались на «зону ближайшего развития». Наше внимание было сосредоточено не на ошибках и промахах учеников, а на удачах и победах, и дети видели это. А если кто-то из учеников одерживал «серьёзную» победу, то есть у него, наконец-то, получалось то, что очень долго не получалось, в классе был праздник – все радовались успеху своего товарища. И надо видеть глаза ребёнка, одержавшего эту победу.

Дети очень тяжело переживают неудачи в учёбе, поэтому, зная индивидуальные проблемы своих учеников, мы старались своевременно и незаметно оказывать помощь каждому ребёнку во время урока, чтобы он не почувствовал себя в чём-то хуже других. Для этого у меня были заготовлены специальные карточки-подсказки, которые направляли работу ученика во время самостоятельной работы. А учебный материал к самостоятельной работе подбирался с учётом того уровня развития ученика, на котором он в тот момент находился: задания должны быть в меру сложные, то есть не выходить за пределы возможностей ребёнка. Непосильные трудности вызывали негативное отношение к учебной деятельности. Вот, на наш взгляд, основные проблемы, возникающие в процессе обучения детей с ОВЗ в классах VII вида в условиях общеобразовательной школы: непонимание ребёнком инструкции учителя, обращённой ко всему

классу в целом (но ребёнок воспринимает инструкцию, обращённую к нему лично, и выполняет задание); ребёнок слушает, но не слышит, поэтому в работу включается после неоднократного повторения задания; ребёнок всё слышит, видит, к работе приступает, но выполняет задание неверно или очень-очень медленно.

Анализируя собственный опыт, приходим к выводу, что целенаправленная систематическая работа с детьми в классах СКО в общеобразовательной школе идет на пользу детям с ОВЗ, их положительной социализации. Кроме того, наша совместная образовательная деятельность способствует и нашему собственному профессиональному педагогическому росту.

*А.Р. Босовец
г. Челябинск*

**РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОНР III УРОВНЯ КАК УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ ИНКЛЮЗИИ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ**

**THE DEVELOPMENT OF DIALOGIC SPEECH IN PRESCHOOL
CHILDREN WITH THE NRO LEVEL III AS A PREREQUISITE FOR THEIR
SUCCESSFUL INCLUSION IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS**

Аннотация: для успешного включения детей с ОНР III уровня в общеобразовательный процесс большое значение играет диалогическая речь. В статье представлены направления работы по развитию диалогической речи как условие инклюзивного обучения.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, специальное (коррекционное) образование, инклюзивное образование, диалогическая речь.

Key words: children with disabilities, special (correctional) education, inclusive education, dialogical speech.

По мнению психологов и педагогов (Н.Л. Гуткина, А.Д. Коптева), процесс перехода дошкольника к «школьному детству» в большинстве случаев не бывает безболезненным даже для детей, не имеющих пороков развития. Он связан со значительными психическими нагрузками и во многом определяет дальнейшую успешность обучения и социализацию ребенка. Особенно остро эта проблема проявляется среди детей, обучающихся в системе инклюзивного образования: в группах с нормально развивающимися детьми по общей образовательной программе.

Известно, что нарушение развития ребёнка остро проявляется в ситуации адаптации к изменившимся условиям деятельности. В связи с этим в последнее время стала очень востребованной подготовка ребенка с проблемами в развитии к обучению в общеобразовательной школе и адаптация ее в обществе. У детей с общим недоразвитием речи к началу школьного обучения оказываются недостаточно сформированными речевые средства, задерживается развитие коммуникативных и обобщающих функций речи. Эти особенности могут привести к неуспеваемости, порождают неуверенность в своих силах [4].

Плохоговорящие дети, осознавая свой дефект, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными.

Большое значение для успешного включения детей с ОНР III уровня в общеобразовательный процесс играет диалогическая речь.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Учёные называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Чем богаче и правильнее речь ребёнка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности познать действительность.

Овладение связной диалогической речью – одна из главных задач речевого развития дошкольников. Ее успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

Для дошкольников с ОНР III уровня это достаточно сложный процесс, требующий длительной и серьезной работы.

В ходе реализации программы практики нами были выбраны технологии формирования диалогической речи у детей с ОНР III уровня. На основании выбранных технологий был разработан план обучающего этапа диссертационного исследования.

1. Формирование диалогической речи с использованием литературных произведений.

Заученные литературные диалоги, передаваемые детьми в инсценировке стихов (чтение стихов по ролям), в театрализованных представлениях, в подвижных играх, формируют в их

сознании образ «участника» диалога, обобщают формы диалогических реплик и правил ведения диалога. Народная педагогика создала множество потешек, песенок, игр, построенных именно в форме диалогов (Г.М. Лямина). Так, например, в нашей работе мы использовали заличку о весне:

Ау, ау, аукаем,
Весну приаукиваем:
Март, март –
Солнцу рад.
Апрель, апрель –
Откроет дверь.
Май, май –
Сколько хочешь гуляй!

Дети проговаривали заличку по ролям, отвечая друг другу, и таким образом вступали в диалог.

2. Формирование диалогической речи с использованием народной педагогики.

Народная педагогика знает много подвижных игр, которые строятся как игра-драматизация по готовому сюжету и включают в себя разнообразные диалоги персонажей. Народные игры используют разные способы налаживания диалогического общения детей со сверстниками, требуют: ориентировки на партнера, необходимости слушать и слышать его голос, речь, смотреть в глаза; установки на ответ, необходимость внимательно слушать речь партнера и готовность вовремя быстро ответить ему, поддержание диалога через обмен высказываниями (вопросы, комментарии, побуждения). Это разнообразные диалоги внутри игр, в которых заложены ритуалы (формулы), приветствия, прощания, обхождения).

Календарная народная игра «Идет матушка Весна».

Двое ребят берут друг друга за обе руки и поднимают их вверх. Это – «ворота». Остальные дети берутся за руки, как в хороводе. Все играющие проходят под воротами и говорят такие слова:

Отворяйте ворота –
Идет матушка Весна!
Первым март прошел,
Всех детей провел!
А за ним апрель
Отворил нам дверь!
А за ним и май, сколько хошь гуляй,
Сколько хошь гуляй, только не зевай!

С последним словом «ворота» опускают руки, «захлопываются» и ловят тех детей, которые оказались в это время под «воротами». Пойманные тоже становятся «воротами». Игра продолжается, пока все дети не будут пойманы. Потом можно выбрать новые «ворота» и начать игру сначала. Детям нравится общаться друг с другом, вести диалог, они становятся более раскованными.

3. Формирование диалогической речи с использованием дидактических игр.

Дидактические игры, или игры с правилами, могут оказать большое положительное влияние на развитие диалогического общения детей со сверстниками в том случае, если при их организации внимание обращается не только на усвоение познавательного содержания, но и на формы взаимодействия детей друг с другом (С.А. Миронова).

Дидактическая игра «Продолжи мысль».

Педагог просит детей логически завершить начатые предложения о весне. Малыши выполняют предложенное задание.

Прошла суровая зимонька, и к нам пришла ... (Весна)

Весна – это пора, когда все ... (Оживает, пробуждается, радуется, растет)

Небо весной ... (Голубое, высокое, чистое, ясное)

С него нам приветливо сияет ... (Солнышко)

Оно уже поднялось ... (Выше)

Солнце согревает землю своими ... (Лучиками)

Всюду бегут ручейки, так как тает ... (Снег)

Скоро вернутся из теплых краев ... (Птички)

На холмах зазеленеет весенняя ... (Травка)

Расцветут первые весенние ... (Цветочки)

Таким образом, развитие диалогической речи позволяет детям с ОНР III уровня слушать и слышать партнера, задавать ему вопросы, давать поручения, указания, высказывать согласие или несогласие с игровыми и речевыми действиями партнера, аргументировать высказывание, рассуждать, соблюдать очередность, отвечать на высказывания собеседника. Следовательно, обладая навыками диалогической речи, детям с ОНР III уровня будет легче включиться в общеобразовательное пространство школы.

Библиографический список

1. Базжина, Т.В. Диалог на начальном этапе языкового развития [Текст] / Т.В. Базжина // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / ред. С.Н. Цейтлин. – СПб.: Образование, 1992. – С. 57–66.

2. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Г.М. Лямина // Хрестоматия по

теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000.

3. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом [Текст] / Н.Н. Малофеев. – М., 1997.

4. Трошин, О.В. Логопсихология [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М.: ООО «ТЦ Сфера», 2005. – 247 с.

***В.А. Бородина
Н.А. Локтионова
г. Челябинск***

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ESPECIALLY SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Аннотация: в статье приводятся результаты исследования особенностей социально-эмоционального развития детей с ОНР III уровня.

Ключевые слова: социально-эмоциональное развитие, социальная ситуация развития, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Key words: social-emotional development, social situation of development, relationships with peers and adults.

Современный этап развития специальной педагогики характеризуется особым вниманием ученых и практиков к про-

блемам личностного развития детей с ОВЗ и условиям, которые его обеспечивают. Социальная ситуация развития ребенка в семье, особенности его взаимоотношений со взрослыми и сверстниками создают основу для социально-эмоционального развития данной категории детей, что, в свою очередь, служит базой формирования и развития личности ребенка.

С целью исследования особенностей социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нами была определена экспериментальная группа детей (ЭГ) в количестве 15-ти человек с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи III уровня» и их родителей. Контрольную группу (КГ) составили 15 детей того же возраста с нормальным развитием речи и родители этих детей. Для оценки социально-эмоционального развития детей было проведено три серии экспериментальных заданий, направленных на выявление особенностей осознания ребенком своего положения в микросоциуме и влияние этого на самооценку; представлений ребенка о себе и сверстниках; представлений детей о социально-этических нормах и правилах поведения.

Обобщение результатов исследования показало, что для 50 % родителей детей КГ и менее чем 20 % родителей детей ЭГ характерно наличие тесного двустороннего эмоционального контакта со своим ребенком в условиях сотрудничества, способствующего удовлетворению потребности ребенка в одобрении, притязании на признание. Это означает, что для 80 % детей ЭГ социальная ситуация развития в семье является не вполне благоприятной. Так, 83 % детей КГ высказывают уверенно оптимистические ожидания от общения с родителями, что предполагает наличие положительного социально-психологического климата в семьях.

Ответы детей ЭГ были достаточно специфичными и, в основном, насыщены речевыми штампами. Это обусловлено несколькими факторами: недостаточной дифференцированностью собственного личностного отношения ребенка к ситуации; неумением ребенка предвосхитить вербальную реакцию родителей; несформированностью навыка программирования самостоятельного высказывания; незрелостью межличностной децентрации.

Представления дошкольников ЭГ об отношении к ним воспитателя свидетельствуют о том, что у 69 % детей отмечается неустойчивый характер эмоциональных переживаний на оценку педагога (50% негативно реагировали на отношение к себе педагога, 19 % – индифферентно). Это может быть обусловлено несформированностью опыта положительных эмоциональных взаимоотношений с воспитателем, в том числе, вызванных трудностями общения ребенка и особенностями его поведения. Кроме того, у 60 % дошкольников было отмечено несоответствие между представлениями о себе реальном и представлениями о себе зеркальном.

При изучении особенностей взаимоотношений детей ЭГ группы со сверстниками было установлено, что у 45 % детей возникают трудности в осознании отношений к ним членов группы, своих личностных качеств и статуса, занимаемого в коллективе. Изучение оценочных отношений детей друг к другу подтвердило несформированность у детей с ОНР эмоциональной лексики и недостаточное развитие семантической стороны речи, что вызывало сложности в построении оценочных суждений, в выражении своих симпатий или антипатий, оперировании в речи нравственными категориями (отмечено у 73 %).

Недостаточно сформированными и слабосистематизированными оказались и представления большинства детей (64 %) с ОНР о нормах и правилах поведения людей, социальной причинности изображенных на рисунках ситуаций. Дошкольники проявляли социальную некомпетентность в анализе и объяснении смысла социальной ситуации, в предвосхищении последствий поступка персонажей.

Таким образом, результаты исследования позволили выявить, что особенности отражения в речи эмоционально-оценочных отношений, самооценки детьми с общим недоразвитием речи связаны с недостатками в развитии эмоционально-когнитивного компонента, эмоциональной лексики и семантической стороны речи. Несформированность социальных представлений обусловлена недоразвитием языковой способности дошкольников с ОНР, что проявляется в затруднениях в выборе языковых средств и использования их в процессе оформления высказываний.

Библиографический список

1. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи [Текст] / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-пресс, 2009. – 144 с.
2. Выготский, Л.С. Детская речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2010. – 420 с.
3. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: КАРО, 2004. – 160 с.
4. Левина, Р.Е. Характеристика ОНР у детей [Текст] / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.

5. Межличностные отношения ребёнка от рождения до семи лет [Текст] / под ред. Е.О. Смирновой. – Москва–Воронеж, 2001. – 240 с.

В.А. Бородина
Э.Ю. Шаповалова
г. Челябинск

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**PSYCHO-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF SOCIAL
AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH MENTAL RETARDATION**

Аннотация: в статье представлены материалы диссертационного исследования магистранта – модель психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях дошкольной образовательной организации комбинированного вида, ее структурно-компонентный состав, последовательность этапов реализации.

Ключевые слова: модель психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативное развитие; взаимодействие участников сопровождения

Key words: socio-communicative development; psycho-pedagogical accompaniment; model of psychological and educational support; the interaction between participants

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2013) одной из приоритетных областей личностного развития ребенка дошкольного возраста является социально-коммуникативное развитие.

В современной педагогике социально-коммуникативное развитие рассматривается как комплексный, многогранный процесс, во время которого ребенок усваивает ценности, традиции, культуру общества или сообщества, в котором ему предстоит жить. Это развитие положительного отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру, развитие коммуникативной и социальной компетентности детей.

В дошкольной педагогике преобладает точка зрения М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, исходя из которой «общение» и «коммуникативная деятельность» рассматриваются как синонимы. Отмечается, что развитие общения дошкольников со сверстником, взрослым, предстает как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности.

В структуре общения как коммуникативной деятельности М.И. Лисина выделяет компоненты: предмет общения (партнер по общению); потребность в общении состоит (стремление к познанию и оценке других людей, к самопознанию и самооценке); коммуникативные мотивы.

Особое значение проблема социально-коммуникативного развития приобретает в воспитании детей с задержкой психического развития. В работах ряда исследователей – Н.В. Бабкиной, Н.Ю. Боряковой, О.В. Защириной, Е.А. Завалко, Е.В. Локтевой, Е.С. Слепович, У.В. Ульяновской и др. отмечается, что у дошкольников данной категории снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения;

с задержкой происходит смена возрастных форм общения со взрослым. Общей характеристикой социально-коммуникативного развития этих детей является незрелость мотивационно-потребностной сферы. В дальнейшем это оказывает негативное влияние на становление системы социальных отношений ребенка. Кроме того, социально-коммуникативное развитие детей с ЗПР протекает в условиях сниженной познавательной активности и ограниченном представлении об окружающем мире, что еще больше препятствует их благоприятной социализации, становлению личности.

Для повышения эффективности социально-коммуникативного развития детей с ЗПР необходимо специально организованное, целенаправленное коррекционно-развивающее воздействие – психолого-педагогическое сопровождение (далее ППС).

Опираясь на наиболее продуктивные теоретико-методологические подходы – системный, личностно-деятельностный, онтогенетический, нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида. Модель включает взаимосвязанные компоненты – диагностический, коррекционно-развивающий, консультативно-методический, отличающиеся специально отобранным содержанием и последовательностью реализации на трех этапах: подготовительном, исполнительском, контрольно-обобщающем.

Для каждого компонента модели определены соответствующие содержание, формы и методы ППС, которые направлены на достижение необходимых результатов.

Диагностический компонент содержит проведение начальной, промежуточной и итоговой психолого-педагогиче-

ческой диагностики, направленной на оценку актуального уровня социально-коммуникативного развития дошкольников с ЗПР и определения зоны ближайшего развития. Это позволяет изучить типичные особенности поведения и взаимоотношений дошкольников со взрослыми и сверстниками, отношения к самому себе. Выявить поведенческие проблемы каждого ребенка и изучить особенности понимания старшими дошкольниками проявления некоторых чувств и переживаний других людей, умения ориентироваться на эти чувства в повседневном общении и деятельности.

Формами и методами являются психолого-педагогическая диагностика и анкетирование родителей дошкольников с ЗПР.

Коррекционно-развивающий компонент включает совместную и взаимосвязанную деятельность учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога и воспитателя. На основе проведенной психолого-педагогической диагностики осуществляется разработка направлений и содержания коррекционной работы по социально-коммуникативному развитию детей всеми участниками психолого-педагогического сопровождения. Формы и методы определяются в соответствии с закономерностями возрастного развития.

Консультативно-методический компонент включает деятельность по психолого-педагогической поддержке родителей и методической поддержке участников ППС. С родителями проводится работа по разъяснению индивидуальных особенностей социально-коммуникативного развития детей; задач и направленности коррекционно-развивающего процесса с целью преодоления недостатков и развития возможностей детей с ЗПР.

На первом – подготовительном – этапе психолого-педагогического сопровождения принимают участие воспитатели, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог. Этот этап включает в себя диагностический и консультативно-методический компоненты. Его задачей является установление контакта со всеми участниками сопровождения, определяется объем работы и последовательность процесса сопровождения. На консилиуме всеми участниками изучаются результаты диагностики и осуществляется оформление соответствующих разделов индивидуальной программы сопровождения ребенка; обеспечивается методическая поддержка педагогов и психолого-педагогическое консультирование родителей детей с ЗПР.

На втором – исполнительском – этапе психолого-педагогического сопровождения принимают участие воспитатели, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог. Данный этап включает в себя коррекционно-развивающий и консультативно-методический компоненты. Специалисты ППС – учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог организуют подбор необходимых для социально-коммуникативного развития ребёнка с ЗПР коррекционных методов и приёмов в соответствии с результатами диагностики, проводят индивидуальные коррекционно-развивающие занятия по своим направлениям, обеспечивают информационную и методическую поддержку для всех участников ППС и для родителей.

Воспитатель проводит индивидуальную работу с подгруппой детей по заданию учителя-дефектолога и учителя-логопеда; организует совместную деятельность детей; использует в работе с детьми проектную деятельность, привлекая к активному участию родителей воспитанников.

На третьем – обобщающем – этапе принимают участие воспитатели, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог. Этот этап включает в себя консультативно-методический и диагностический компоненты. Здесь осуществляется диагностика результатов и динамики социально-коммуникативного развития детей с ЗПР, выработка рекомендаций, консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с детьми; консультативную помощь семье. Результатом обобщающего этапа является внесение необходимых изменений в образовательный процесс и процесс психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, корректировка условий и форм обучения, методов и приёмов работы, а также методическая поддержка участников ППС.

Таким образом, представленная нами модель психолого-педагогического сопровождения направлена на эффективное повышение социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, что было подтверждено в экспериментальной работе.

Библиографический список

1. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции [Текст] / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 23–31.
2. Венгер, А.Л. Онтогенетический подход к коррекции психического развития ребенка [Текст] / А.Л. Венгер., Ю.С. Шевченко // Дефектология. – 2004. – № 1. – С. 8–16.

3. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребёнку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство [Текст] / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – СПб.: Речь, 2004.

4. Развитие общения у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 2004.

Е.С. Будникова
г. Челябинск

**ОЦЕНКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**ASSESSMENT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS
OF PUPILS WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH**

Аннотация: в статье автор говорит о специфике оценивания индивидуальных образовательных достижений учащимися с ограниченными возможностями здоровья (с задержкой психического развития) с использованием комплексных работ.

Ключевые слова: комплексные работы, индивидуальные образовательные достижения, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Key words: complex works, individual educational, children with disabilities.

С 2011 г. реализуется Федеральный государственный образовательный стандарт, который затронул и образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Новой формой проверочных работ в начальной школе является комплексная

работа, цель которой – оценка достижений планируемых результатов учащихся младшего школьного возраста.

Четкость организации коррекционно-образовательного процесса учителем-дефектологом и учителем общеобразовательного класса, правильный выбор содержания проверочных и тренировочных работ, их контроль и анализ результата выполнения являются залогом успешного педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы и реализации Федерального государственного образовательного стандарта.

Для отслеживания качества овладения государственным образовательным стандартом необходима операция, в процессе которой каждый планируемый результат уточняется с ориентацией на «достижимость» и «измеряемость», то есть, указываются все умения и элементы знаний, которыми должны овладеть учащиеся, и которые можно измерить в рамках используемых оценочных процедур на разных уровнях их освоения. Таким образом, в процессе операционализации уточняется содержание и критериальная база оценки, то есть создается и используется инструментарий проверочных и тренировочных работ.

Пятый год дети с задержкой психического развития на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 73 г. Челябинска в условиях интеграции вовлечены в обучение в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Поэтому у учителя-дефектолога и учителя общеобразовательного класса появилась необходимость адаптации комплексных работ для детей с задержкой психического развития. За основу были взяты ком-

плексные работы под редакцией Н.Н. Титаренко, В.Н. Ашмариной, С.В. Пинжениной.

В рамках реализации инновационной деятельности специалистами были разработаны 9 проверочных и тренировочных комплексных работ для учащихся 1–2 класса с задержкой психического развития.

Отличительной особенностью предлагаемых комплексных работ для оценки достижений планируемых результатов, разрабатываемых в рамках стандарта нового поколения, является ориентация не на оценку овладения предметными знаниями и умениями и способности воспроизводить их в учебных ситуациях, а на оценку способности применять полученные знания и умения в различных жизненных ситуациях.

Результаты выполнения работ являются отправной точкой для планирования педагогического сопровождения учащихся специалистом и учителем общеобразовательного класса, заключающегося в индивидуальном подходе и дифференцированной работе, а также с целью выявления знаний, умений и практического опыта.

Работы составлены на межпредметной и предметной основах с целью контроля результатов освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования по русскому языку и математике.

Комплексные работы для детей с задержкой психического развития проводятся учителем общеобразовательного класса и учителем-дефектологом совместно.

Во время проведения работы специалист может оказывать помощь ученику: инструктировать как записать ответ, давать консультации по содержанию работы.

Комплексная работа заключается в проверке умения ученика с задержкой психического развития слушать и слышать учителя, понимать и выполнять его инструкцию с первого раза.

Работы включают не сплошной текст (текстовая информация, рисунки, фотографии, таблицы) и содержат 9–12 заданий трёх типов базового уровня сложности: с выбором ответа, кратким ответом и на сопоставление. Все задания содержательно связаны с текстом, проверяют универсальные учебные действия: познавательные, коммуникативные и регулятивные. В основе заданий использованы сюжеты ситуаций из реальной жизни.

В предлагаемом сборнике представлены планы всех разработанных комплексных работ, где дается информация о каждом задании: разделе содержания, объекте оценивания, уровне сложности, типе задания, времени на выполнение каждого задания, максимальный балл.

Учитывая особенности детей с задержкой психического развития, для выполнения работы рекомендуется 60 минут, при этом целесообразно её проводить в 3 подхода по 20 минут на каждую группу заданий.

Оценка работ ведется с позиции достижения планируемых результатов на критериальной основе и с учетом познавательной деятельности детей рассматриваемой группы.

Предложенные задания комплексных работ и критерии оценки для учащихся с задержкой психического развития соответствуют рекомендованному психолого-медико-педагогической комиссией учебному плану, а также исходят из особенностей и возможностей каждого ребенка.

Выполнение заданий оценивается в баллах (0–2). Вывод о достижении планируемого результата проводится тогда, когда ребенок неоднократно применил оцениваемое правило. Опре-

деление уровня усвоения планируемых результатов обучающихся с задержкой психического развития следующее:

– 50 % от возможных баллов за задания – справился с комплексной работой;

– 50–65 % – достиг базового уровня сложности;

– 66–85 % – достиг повышенного уровня;

– 86–100 % – достиг высокого уровня.

В качестве образца сравним задание комплексной итоговой работы, составленное на межпредметной и предметной основах для детей 1 класса с задержкой психического развития с заданием для первоклассников, обучающихся по общеобразовательной программе.

В задании детям с нормой интеллекта необходимо самостоятельно прочитать стихотворение и озаглавить его одним из трёх предложенных вариантов. Для учащихся с задержкой психического развития предлагается прослушать текст из двух простых предложений, затем озаглавить его, выбрав правильный ответ из двух вариантов. В задании проверяются коммуникативные универсальные учебные действия. То есть, разработанные комплексные работы для учащихся с ЗПР и процедура их выполнения имеют отличия в сравнении с работами, адресованными детям, обучающимся по основной образовательной программе начального общего образования. Приведем сравнительный анализ комплексных работ в таблице 1.

Следовательно, задания комплексных работ для учащихся с ограниченными возможностями здоровья можно адаптировать, учитывая рекомендованный психолого-медико-педагогической комиссией учебный план, исходя из их особенностей и возможностей, а также при условии увеличения времени на вы-

полнение заданий под руководством и контролем учителя-дефектолога и учителя класса.

Таблица 1

Сравнительный анализ комплексных работ для обучающихся с нормой интеллекта и детей с задержкой психического развития

Комплексные работы, отличия	
для обучающихся по основной образовательной программе начального общего образования	для обучающихся по адаптированной основной образовательной программе в соответствии с модельным ОБУП С(К)ОУ VII вида
Количество заданий – 12	Количество заданий – 9–12
Время выполнения – 40 мин.	Время выполнения – 60 мин.
Процедура выполнения – самостоятельно	Процедура выполнения – под руководством учителя, специалиста
Дополнительная инструкция – отсутствие	Дополнительная инструкция – наличие
	Доступность уровня предъявления заданий

Во время выполнения работ учитель-дефектолог и учитель общеобразовательного класса наблюдает за функциональным состоянием ученика (понимание инструкции учителя, темп деятельности, утомляемость во время выполнения, сформированность навыков самоконтроля). Анализы качества работы заносятся в таблицу учителем-дефектологом совместно с учителем общеобразовательного класса, так называемый «Лист наблюдения».

После анализа качества работы обучающегося с задержкой психического развития учитель-дефектолог совместно с учителем общеобразовательного класса заполняет «Сводные карты

обученности», что позволяет наглядно увидеть предметные результаты реализации программы педагогического сопровождения учащихся по русскому языку и математике.

Таким образом, при дифференцированном обучении учеников с задержкой психического развития успешное выполнение текущих работ, помогает им быть интересным для общения, так как, общаясь с нормально развивающимися сверстниками, у которых приоритетным на стадии начального обучения является критерий успешности, обучающиеся с задержкой психического развития чувствуют себя успешными среди одноклассников, что повышает их внутреннюю оценку и личностные достижения.

Библиографический список

1. Адаптированная образовательная программа образовательной организации [Текст]: метод. рекоменд. по разработке / М.И. Солодкова, Ю.Ю. Баранова и др. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014.

2. Комплексные работы. Рабочая тетрадь ученика 1, 2 классов [Текст]: учебно-метод. пособие. 2-е издание, исправленное / Н.Н. Титаренко, В.Н. Ашмарина, С.В. Пинженина. – Екатеринбург: АНО «Центр Развития Молодёжи», 2011. – 44 с.

3. Методическое пособие для учителей и родителей. Комплексные работы [Текст]: учебно-метод. пособие. 2-е издание, исправленное / Н.Н. Титаренко, В.Н. Ашмарина, С.В. Пинженина. – Екатеринбург: АНО «Центр Развития Молодёжи», 2011. – 17 с.

4. Примерная адаптированная основная образовательная программа (ПрАООП) начального общего образования на основе ФГОС обучающихся с задержкой психического развития

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>.

5. Оценка планируемых результатов в начальной школе [Текст]: Система заданий. В 3 ч. Ч. 1 / М.Ю. Демидова [и др.]. – М.: Просвещение, 2011.

Н.И. Бурова
г. Челябинск

**ДЕТСКИЙ САД КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА КАК БАЗА
РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛЕЙ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

**INDERGARTEN COMBINED TYPE AS THE BASE OF
DEVELOPING MODELS OF INTEGRATED EDUCATION FOR CHILDREN
WITH HEARING IMPAIRMENTS**

Аннотация: в статье представлен обзор некоторых направлений и форм работы образовательных учреждений г. Челябинска с детьми с нарушениями слуха, в том числе с детьми с кохлеарным имплантом в условиях интегрированного обучения.

Ключевые слова: инклюзия, интеграция, система специального образования, дети с нарушениями слуха.

Key words: inclusion, integration, special education, children with hearing impairments.

Тенденция взаимодействия массового образования и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья набирает силу. Инклюзивное образование – включение не-

скольких обучающихся с особыми образовательными потребностями в обычную группу или класс общеобразовательного учреждения [2]. Интеграция – это выборочное перемещение обучающихся с особенностями психофизического развития в обычные общеобразовательные школы / классы.

Инклюзия и интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья – это мировой процесс, обусловленный множеством причин, которые совокупно можно обозначить как социальный заказ общества и государства. Базой инклюзии и интеграции детей с ограниченными возможностями является принцип равных прав и возможностей получения образования [1].

В сфере специального образования произошли существенные изменения, связанные со следующими факторами: новым отношением к детям с ограниченными возможностями; эффективным решением вопросов их социализации и интеграции; появлением новых типов образовательных учреждений, в которых оказываются образовательные и коррекционные услуги «проблемным» детям; изменением концептуальных основ специального образования, появлением наряду с дифференциацией интеграции и интегрированного обучения.

Инклюзия и интеграция становится в России приоритетными направлениями в развитии специального образования [3].

В детских садах г. Челябинска осуществляется работа по интегрированному обучению дошкольников с нарушениями слуха. Наиболее успешно работа ведётся в детских садах комбинированного вида №№ 470, 263, 320.

В соответствии с методическими рекомендациями Н.Д. Шматко реализуются разные модели интеграции с учётом внутренних и внешних показателей к интегрированному обуче-

нию, т.к., кроме областного ПМПК, работают психолого-педагогические консилиумы внутри учреждений. В ДОУ комбинированного вида есть и речевая среда, и сосредоточены специалисты (сурдопедагоги).

Успешно реализуется модель интегрированного обучения в ДОУ Д/С № 470 г. Челябинска.

Основные задачи интегрированных занятий в ДОУ: стимулирование межличностного взаимодействия между детьми посредством формирования коммуникативных навыков; привлечение внимания слабослышащих детей к речи слышащих сверстников с активизацией слухового и слухо-зрительного восприятия; отработка имеющейся фразовой речи и создание мотивации для дальнейшего ее развития.

В интеграции детей педагоги опираются на дифференцированный подход к детям с разным уровнем развития речи, состоянием слуха и интеллектуальными возможностями. Детям доступны любые кружки и секции: вышивание, ИЗО-студия, стрейчинг, бальные танцы, театральная студия и другие.

Есть интересные наработки: мини-музеи, как средство слухового развития детей, стимулирование познавательной и речевой активности.

Мини-музей помогает создать условия, для того чтобы повысить эффективность коррекционно-образовательной работы, развивать познавательную, эмоциональную и речевую активность дошкольников, благодаря использованию правильно подобранных методов и приемов работы в музее и наполнении его дидактическими играми и пособиями.

При такой форме объяснения материала ребёнку необходимо внимательно слушать то, о чём рассказывает экскурсовод.

Познавательная деятельность в музее направлена на исследование самих предметов, их свойств и понимание функционального назначения. На занятиях интеллектуальная и практическая деятельность детей с нарушением слуха становится разнообразной и оптимально стимулирует речевую и познавательную активность ребенка.

Фотография как форма развития речи и эстетического воспитания.

Создание эстетически преобразованной фотографии требует длительной и содержательной пропедевтической работы, задачами которой являются: знакомство с определённым речевым материалом. Есть и другие интересные наработки.

Кроме того, обозначилась проблема слухоречевой реабилитации дошкольников после операции кохлеарной имплантации. И она успешно решается в условиях детского сада комбинированного вида. Ребёнку с кохлеарным имплантом необходима речевая среда, массовые или логопедические группы, а также помощь сурдопедагога в слухоречевой реабилитации детей.

Основной целью является приобретение опыта общения с нормально развивающимися сверстниками. Дошкольное образовательное учреждение комбинированного вида позволяет решать задачу коррекционно-педагогической помощи детям с кохлеарным имплантом.

В МБДОУ Д/С № 470 г. Челябинска осуществляется работа по слухоречевой реабилитации детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Целью деятельности является создание комплекса условий, обеспечивающих коррекционно-педагогическую, психологическую, социальную реабилитацию детей дошкольного возраста с кохлеарным имплантом; инфор-

мационно-консультативную, психолого-педагогическую помощь семье, педагогам, работающим с данной категорией детей.

Созданные условия в МБДОУ Д/С комбинированного вида позволяют реализовать задачи по слухоречевой реабилитации детей дошкольного возраста после кохlearной имплантации, так как учреждение специализируется на работе с нормально слышащими детьми и детьми, имеющими нарушения слуха. На протяжении многих лет в учреждении создавались специальные коррекционно-развивающие условия для детей с нарушениями слуха, их интеграции и социализации: имеются высококвалифицированные педагогические работники, дефектологи, психолог, подобраны дидактические и методическое материалы, в группах создана речевая среда.

Решены задачи комплексности и системности в воспитании, организации тесной взаимосвязи в работе учителя-дефектолога, воспитателей, психолога, педагогов дополнительного образования, а также участия родителей воспитанников в процессе слухоречевой реабилитации. Организована работа психолого-медико-педагогического консилиума ДОУ, осуществляющего комплексную диагностику, отслеживание и анализ динамики развития, дифференцированное и индивидуальное сопровождение каждого воспитанника.

Уделяется внимание профессиональной подготовленности педагогов через повышение квалификации, участие в семинарах, конференциях, самообразование.

Таким образом, формы работы, реализующиеся на базе дошкольного учреждения, являются эффективными для реализации моделей интегрированного обучения детей с нарушениями слуха, в том числе обеспечивают реализацию слухоречево-

го подхода в реабилитации дошкольников с кохлеарными имплантатами.

Библиографический список

1. Малофеев, Н.Н. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – 342 с.

2. Шипицына, Л.М. Современные тенденции развития специального образования в России [Текст] / Л.М. Шипицына // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – 268 с.

3. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения» [Текст] / Н.М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2009. – № 3. – С. 8–18.

***Л.В. Варгом
г. Челябинск***

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПОСОБИЯ В ПРОГРАММЕ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

THE USE OF ELECTRONIC AIDS IN THE PROGRAM OF CORRECTIONAL TRAINING

Аннотация: в статье рассмотрена структура электронного пособия, разработанного в программе «Конструктор сайтов», возможности использования пособия для развития познавательной активности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: электронное пособие, познавательная активность, информационный источник сложной структуры, Конструктор сайтов.

Key words: electronic benefit, cognitive aktiviti, information source complex structure, Site Builder.

За последние десятилетия мы, к сожалению, утратили репутацию самой читающей страны, вследствие чего речь детей с каждым годом становится всё более невыразительной, снижается грамотность, пропадает интерес к познанию. Каким образом заинтересовать ребёнка, научить его вдумчиво читать и активизировать внимание к учебным предметам?

Возникает необходимость искать эффективные пути повышения познавательной активности обучающихся, которые способствовали бы развитию мыслительных операций (абстрагирование, обобщение, анализ, сравнение, синтез), так как без достаточного уровня их развития образовательный процесс не может быть полноценным.

Современные дети – это поколение визуалов и, нравится нам это или нет, им привычнее получать информацию с экранов и дисплеев.

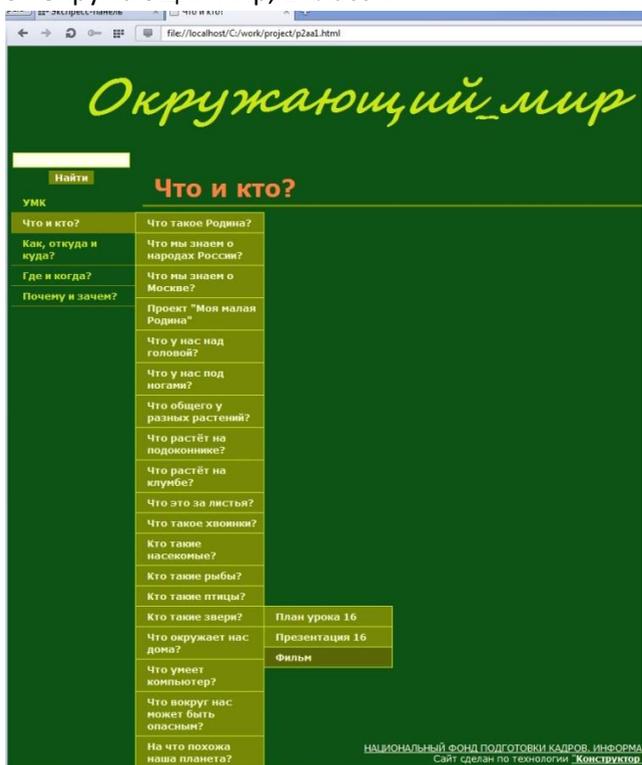
Всем известно, что применение средств ИКТ на уроках – эффективный метод повышения познавательной активности и, как следствие, развития мыслительных операций.

С помощью ИКТ можно осуществлять дифференцированный, лично ориентированный подход, разрешать проблемы разноуровневого и группового обучения.

За годы работы у меня сложилась система использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), позволяющая структурировать и систематизировать весь объем средств ИКТ, используемых в образовательном процессе.

Наиболее оптимально, на мой взгляд, решают эту задачу информационные источники сложной структуры (ИИСС), созданные в программе «Конструктор сайтов». Работа в подобных программах позволяет объединить в одном цифровом ресурсе различные источники информации, а именно текстовые (рис.1), видео- и аудиофрагменты (рис. 2), схемы, таблицы, тесты (рис. 3), презентации PowerPoint.

Возможности использования вышеназванных программ в образовательном пространстве предлагаю рассмотреть на примере ИИСС «Окружающий мир, 1 класс».



Текстовый файл можно разместить в прикрепленном документе формата .docx Word либо непосредственно на странице, на которую можно перейти по «всплывающему меню» слева, при этом любой символ, слово можно оформить как ссылку на документ, файл, Интернет-ресурс.

№ п/п	Тема учебного занятия	Кол-во часов	Дата	Коррективная	Словарь и фразы на слух	ТСО	Контроль
1	Введение. Задавайте вопросы!	1	03.09.15		Окружающий мир, учебник, рабочая тетрадь, Муравей Вопросы и Мудрая Черепаха.	Уч. стр. 3-8 (табл.), Р. т. стр. 3 (табл.)	
2	Раздел «Что и кто?» (20 ч) Что такое Россия?	1	07.09.15		Государственные символы: флаг, герб, гимн.	Уч. стр. 10 Р. т. стр. 4 (табл.)	
3	Что мы знаем о народах России?	1	10.09.15		Народ, национальность, Родина, представители разных народов. Сила народов России в едином сердце. Национальный костюм.	Уч. стр. 12-13 Р. т. стр. 5-6	
4	Что мы знаем о Москве?	1	14.09.15		Москва — столица России. Достопримечательности.	Уч. стр. 14-15 Р. т. стр. 7	

Рис. 2. Переход по ссылке на страницу Интернета для просмотра видеофрагмента

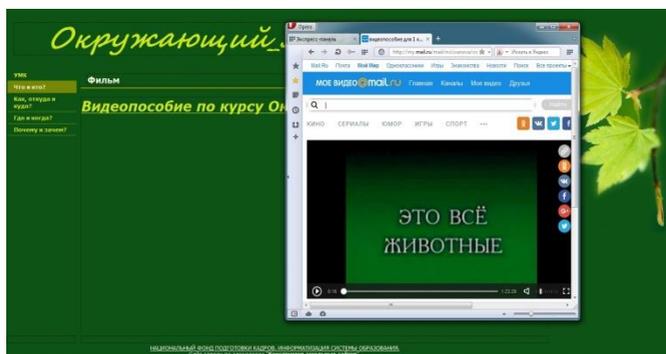


Рис. 3. Тексты

На рисунке 2 представлен переход по ссылке на страницу Интернета для просмотра видеофрагмента.

Компьютер может использоваться на всех этапах: как при подготовке урока, так и в процессе обучения: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле.

Информационные технологии в обучении целесообразно использовать при изложении нового материала (рис. 4). Основная цель ИКТ в этом случае – визуализация знаний, систематизация наглядного материала.

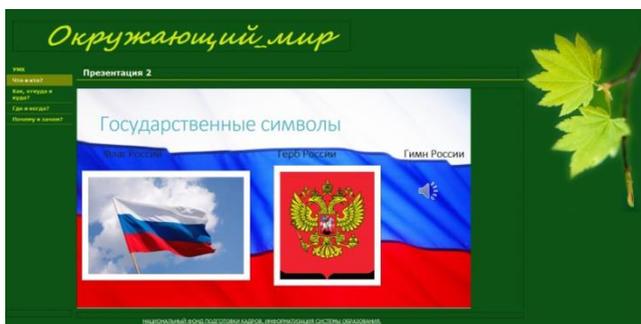


Рис. 4. Изложение нового материала

На этапе контроля и проверки активно используются тесты с оцениванием, созданные в программе Microsoft Office Excel, «Конструктор сайтов», что позволяет значительно сократить время на проверку работ, контроль и подведение итогов проходят объективно и своевременно.

Огромнен потенциал технологии при организации самостоятельной работы учащихся. При подготовке домашнего задания, создании проектов, презентаций по теме возможно использование обучающих программ, энциклопедий, развивающих программ.

Применение ИКТ позволяет решить еще несколько задач на отдельном уроке и в целом в процессе обучения:

- 1) активизация внимания;
- 2) эстетизация обучения;
- 3) визуализация обучения;
- 4) восполнение недостающих наглядных средств обучения.

Учеными давно уже доказана тесная связь между методом, с помощью которого обучающийся осваивает материал, и способностью восстановить этот материал в памяти. Только четверть услышанного остается в памяти. Если ребенок имеет возможность воспринимать материал на слух и зрительно, то доля усвоенного достигает половины, а если вовлечь учащегося в активные действия в процессе изучения, то доля усвоенного может составить 75 %.

Анализируя опыт использования ИКТ на уроках, мы можем с уверенностью сказать, что использование информационно-коммуникативных технологий позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся; обеспечить высокую степень дифференциации обучения; повысить объем выполняемой работы на уроке; рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность урока.

Библиографический список

1. Дейкина, А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения [Текст] / А.Ю. Дейкина. – 2002.
2. Коротаева, Е.В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения [Текст] / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2004.
3. Развитие учащихся в процессе обучения [Текст] / под ред. Л.В. Занкова. – М., 2003. – С. 169.

4. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1998. – 208 с.

В.С. Васильева
М.Н. Вардугина
г. Челябинск

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ ЧЕРТАМИ ХАРАКТЕРА

FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM TRAITS

Аннотация: в статье представлена теоретическая информация об особенностях психофизического развития детей с аутистическими чертами характера, раскрыто своеобразие организации обучающей среды и структуризации учебной деятельности в инклюзивном образовании детей с аутизмом.

Ключевые слова: дети с аутистическими чертами характера, инклюзивное обучение, стратегии обучения аутичных детей в условиях инклюзии.

Key words: children with autism spectrum traits, inclusive education, learning strategies of autistic children in the context of inclusion.

Включение детей с аутистическими чертами характера в массовую образовательную систему в дошкольном и в школьном возрасте может оказывать значительное влияние на их развитие, в частности, повышение уровня речевых и коммуника-

тивных навыков, навыков социализации и интеллектуального уровня. Большинство экспертов считают инклюзию гражданским правом, ответственным за формирование соответствующего социального развития, но для того чтобы инклюзия и обучение в среде нормативно развивающихся сверстников были успешными, многим детям с чертами аутистического спектра требуется специализированная помощь [8].

Уровень предоставляемой поддержки и сопровождения должен варьироваться на основе тяжести диагностических симптомов и нарушений в развитии ребенка с аутистическими чертами характера, а также меняться в процессе времени как функция продвижения ребенка и приобретения им необходимых навыков для обучения в натуральной среде. Дети с аутистическими чертами характера характеризуются специфическим видом расстройств речи и коммуникации, способностью и мотивацией к сотрудничеству, сенсорным восприятием. Ключевыми факторами в успешной инклюзии таких детей являются понимание сути данного заболевания и выбор педагогических методов для их обучения.

Многие проблемы, с которыми сталкиваются дети с аутистическими чертами характера в процессе образования, обусловлены их когнитивными особенностями. По данным австралийского психолога Т. Эттвуда, к таковым относятся нарушения внимания и исполнительной функции, повышенные или сниженные способности к чтению и математике, низкая центральная когерентность и визуальное мышление [4]. Рассмотрим коротко эти особенности.

Результаты проведенных исследований показали, что у детей с аутистическими чертами характера часто нарушены спо-

способности удерживать внимание, уделять внимание релевантной информации, переключать внимание в случае необходимости и кодировать внимание. Важно подчеркнуть, что уровень внимания детей зависит от уровня мотивации и желания заниматься тем, чем им предлагают. Особые трудности в образовании возникают у детей с аутистическими чертами характера вследствие нарушения исполнительной функции, которая включает способности к организации и планированию, рабочую память, подавление и контроль импульсов, рефлексии, управление временем и расстановку приоритетов, понимание комплексных и абстрактных концепций, применение новых стратегий и др. [3].

Проведенные исследования позволили сделать вывод, что отдельный ребенок с аутистическими чертами характера с большей вероятностью, чем его сверстники, будет проявлять исключительные способности, или, наоборот, испытывать серьезные трудности в области чтения (дислексия) и математики (дискалькулия). Ученые проанализировали также процесс обработки информации у детей с аутистическими особенностями и отметили, что некоторые из них могут быть очень успешными во внимании к деталям, но при этом затрудняться в восприятии и понимании целостной картины, в определении того, что является важным, а что второстепенным (слабая центральная когерентность) [1].

По данным российских исследователей проблем аутизма [7], для ребенка с рассматриваемым нарушением свойственны хорошая произвольная память и произвольное восприятие, но он испытывает трудности в произвольной организации восприятия и запоминания. Нередко информация ребенком не воспринимается и не запоминается, если она не привязана по

смыслу к предмету его интереса. Следует также учитывать, что информация, организованная по формальному признаку (цвету, размеру, форме предметов), различного рода классификации, схемы воспринимаются и запоминаются детьми с аутистическими чертами характера достаточно легко. Наиболее сложной для их понимания является социальная и эмоционально-насыщенная информация (значения и смыслы, обусловленность происходящих событий человеческими отношениями и т.п.). Исходя из вышеобозначенных материалов, можно говорить о том, что организация обучающей среды и структуризация учебной деятельности в инклюзивном образовании детей с аутизмом будет отличаться своеобразием [7].

Визуальное расписание. Эта стратегия часто используется для повышения предсказуемости и как альтернатива вербальным и письменным инструкциям. Переключение с одного вида деятельности на другой часто бывает проблематично для некоторых детей с аутизмом и может вызвать протест в форме агрессии или неадекватного поведения. Использование визуального расписания во время уроков или занятий помогает структурировать учебную деятельность и таким образом помочь аутичному ребенку лучше понимать происходящее, выполнять требуемые задания на постоянной основе и сотрудничать при переходе от одной деятельности к другой.

Прайминг. Цель данной стратегии – подготовить ребенка к сложной ситуации, которая может возникнуть в инклюзии. Прайминг – это предварительное обучение необходимым навыкам, которые в ближайшем будущем понадобятся ребенку в общении со сверстниками или в процессе обучения по школьной программе [6]. Прайминг может стать эффективной стратегией для

предотвращения поведенческих проблем, связанных с переходами от одной деятельности к другой, избеганием сложных заданий и медленным темпом приобретения навыков. Также с помощью прайминга можно научить ребенка поиску социально-приемлемых решений при возникновении проблем в общении со сверстниками, смоделировать ситуации, которые будут происходить в будущем, и обучить тому, как правильно себя вести. Прайминг позволяет объединить индивидуальное обучение с общей групповой деятельностью, которая является привычным форматом получения знаний в системе образования.

«Поведенческий момент», или «последовательность требований с высокой вероятностью выполнения» [2]. Процедура использования «поведенческого момента» позволяет уменьшить нежелательное поведение при избегании заданий и требований и является эффективной эмпирически доказанной стратегией повышения способности реагировать на запросы среди лиц с ограниченными возможностями здоровья. Данная процедура основывается на включении немотивационных инструкций в серию мотивационных, которые ребенок должен выполнить.

Для самого ребенка с аутизмом инклюзия должна стать процессом, способствующим его развитию, включая повышение уровня речевых и коммуникативных навыков, навыков социализации и интеллектуального уровня. Именно сфера социализации должна стать основной целью для развития. Обучение ребенка по школьной программе и хорошая успеваемость не являются основной целью инклюзии. Учиться считать, писать и читать можно и на домашнем обучении. А общаться со сверстниками, адаптироваться к социуму и приобрести навыки общения, взаимодействия, дружеских отношений не пред-

ставляется возможным на домашнем обучении. Но для того, чтобы инклюзия и обучение в среде нормативно развивающихся сверстников были успешными, особым детям требуется специализированная помощь.

Процесс обучения в инклюзивной среде подразумевает, что ребенок с аутистическими чертами характера будет приобретать академические навыки – чтение, счет, письмо и другие – наравне со своими нормативно развивающимися сверстниками. Однако целью инклюзии в случае включения ребенка с аутичными чертами характера не является приобретение знаний по общеобразовательной программе. Данный уровень доступен и при индивидуальном обучении. Инклюзивная среда позволяет ребенку с аутистическими чертами характера приобрести не только знания, соответствующие учебной общеобразовательной программе, но и преодолеть сложности и проблемы, которые сопровождают его развитие. На основе данного восприятия оценка начального уровня навыков позволяет дополнить индивидуальный план обучения ребенка и акцентировать педагогическую работу на развитии навыков речи, коммуникации, социального взаимодействия и других.

Низкий уровень развития того или иного навыка либо его отсутствие не является показателем того, что ребенок не способен к инклюзии. Оценка навыков ребенка предоставляет педагогу возможность включить в программу обучения работу над развитием отсутствующих навыков либо слабых сторон и учесть данные затруднения при выборе методов и стратегий обучения в инклюзии.

Библиографический список

1. Власова, Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1967. – 207 с.
2. Ермолаева, М. Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний дошкольников [Текст] / М. Ермолаева // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 9. – С. 21–28.
3. Малофеев, Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения [Текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 3–18.
4. Марценковский, И.А. Базовые принципы оказания медицинской помощи детям с общими нарушениями психического развития – расстройствами спектра аутизма [Текст] / И.А. Марценковский, Я.В. Бикшаева, А.В. Дружинская // *Neuro News: психоневрология и нейропсихиатрия*. – 2007. – № 2. – С. 12–19.
5. Куделькина, Н.С. Когнитивные эффекты динамического прайминга [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.С. Куделькина. – 2009.
6. Никольская, О.С. Аутичный ребёнок. Пути помощи [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Теревинф, 2000. – 336 с.
7. Христидис, Т.В. К проблеме развития коммуникативных способностей и коммуникации специалиста социально-культурной сферы [Текст] / Т.В. Христидис // *Культура: управление, экономика, право*. – 2002. – № 2. – С. 27–28.

*В.В. Воробьева
Л.М. Лапшина
г. Челябинск*

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF
INCLUSIVE TRAINING OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE
WITH VIOLATIONS OF THE SPEECH**

Аннотация: в статье представлена теоретическая информация об использовании здоровьесберегающих технологий в коррекционно-педагогической работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи. Данная информация была положена в основу организации собственного практического исследования в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, дети дошкольного возраста с нарушениями речи, инклюзивное обучение.

Key words: health saving technologies, children of preschool age with violation of the speech, inclusive training.

Развитие инклюзивного образования в настоящее время в России – это приоритетная, но достаточно редкая форма оказания образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одной из причин медленного распро-

странения инклюзивного опыта в настоящий момент является «... отсутствие верного баланса между традициями и новациями» в обучении ребенка с ОВЗ [1].

Дошкольники с нарушением речи – это особая и довольно значительная (по количеству опыта интегрированного и инклюзивного образования) категория детей. Многие исследователи отмечают, что у детей с нарушениями речи недостаточен не только уровень их познавательной и речевой активности, но в последние годы выявилась устойчивая тенденция к существенному снижению показателей здоровья и темпов их развития. В связи с этим, в настоящее время все более востребованными становятся такие педагогические технологии, которые помимо педагогического эффекта предполагают сбережение здоровья детей [3; 4; 6].

Одним из таких современных направлений, возможно, являются здоровьесберегающие технологии. Вышесказанное стало основой для организации собственного практического исследования: на базе МДОУ № 9 «Солнышко» г. Южноуральска Челябинской области было решено в работе с детьми с нарушениями речи в комплексе использовать традиционные методики и здоровьесберегающие технологии на логопедических занятиях: индивидуальных и подгрупповых [5].

Для исследования были выбраны 7 дошкольников, в структуре речевых нарушений которых ведущим были нарушения звукопроизношения. Логопедические занятия проводились в специально оборудованном кабинете в подгруппах по 2–4 человека в течение 20 минут 3 раза в неделю (всего 6 занятий), индивидуальные занятия – по 15 минут 2 раза в неделю (всего 4 занятия).

В формировании правильного звукопроизношения во всех позициях – от изолированного произношения до произношения в связной речи – значимой является выработка необходимого способа подачи воздушной струи. Для этого была выбрана технология дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой [8]. Во время дыхательной гимнастики происходила физическая тренировка всех частей тела с головы до ног, и одновременный прилив крови ко всем внутренним органам (так называемый «массаж» внутренних органов). Диапазон воздействия «стрельниковской» гимнастики широк: от улучшения формирования воздушной струи до профилактики простудных заболеваний.

Анализ литературы по данной тематике показывает, что эта дыхательная гимнастика снимает усталость, бодрит, повышает жизненный тонус, улучшает настроение, память [8], что также было важно для коррекционно-логопедической работы в рамках данного исследования.

Ещё одна технология, используемая в организованном эксперименте – «Су-Джок терапия» (Пак Чже Ву, Южная Корея). Это высокоэффективная, простая и безопасная в применении терапия – последнее достижение восточной медицины. По мнению самого автора системы Су-Джок, «пультами дистанционного управления» являются кисти и стопы, поэтому развитие мелкой моторики – один из важнейших моментов речевого развития ребёнка-дошкольника. Применение этой технологии в логопедической коррекции у дошкольников на занятиях, на данном этапе эксперимента, позволило повысить интерес к занятию и повысить работоспособность во время занятия, и дети с большим удовольствием приходили заниматься и ожидали следующего занятия. Неоспоримым достоинством

являлась простота применения и абсолютная безопасность этой технологии [2].

В результате был подобран комплекс здоровьесберегающих технологий: Су-Джок-терапия, сопряженная гимнастика (набор упражнений для одновременного участия пальцев и языка), пальчиковая гимнастика В.В. Цвынтарного [7].

В процессе занятий пальчиковой гимнастикой, сопряженной гимнастикой с Су-Джок-терапией, наряду с развитием речи, формируются все психические процессы, развивается положительное эмоциональное восприятие окружающего мира, повышается мотивация к логопедическим занятиям, что является очень важным.

У человека есть врожденная потребность в гармонии, балансе, поэтому его нервная система всегда зависит от состояния тела в целом. Если тело находится в напряжении, то нервная система работает с перегрузками.

Все то, что дети изучали на групповых и индивидуальных занятиях, переносилось в повседневную жизнь ребенка в группе со сверстниками, не имеющими ограничения здоровья – в инклюзивной группе.

Организованный эксперимент продолжается. Однако результаты педагогического наблюдения и логопедический мониторинг свидетельствует о положительных промежуточных результатах.

Библиографический список

1. Зайцев, Д.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями [Текст]: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / Зайцев Дмитрий Викторович. – Саратов, 2004. – С. 21.

2. Кановская, М. Целительные точки на ступнях и ладонях: Су-джок для всей семьи [Текст] / М. Кановская. – М.: АСТ, 2014.

3. Каше, Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы [Текст] / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1971. – 191 с.

4. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

5. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

6. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина // Дефектология. – 1985. – № 4. – С. 72–78.

7. Цвынтарный, В.В. Играем, слушаем, подражаем, звуки получаем [Текст] / В.В. Цвынтарный. – СПб.: Лань, 1998 – 64 с.

8. Щетинин, М.Н. Стрельниковская дыхательная гимнастика для детей [Текст] / М.Н. Щетинин. – М.: Айрис-Пресс, 2008.

Э.М. Гиниятулина
г. Челябинск

**ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**THE IDENTITY OF THE CHILD WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF
HEALTH**

Аннотация: дети с тяжелыми нарушениями речи – как одна из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Как дефект в развитии речи может сказаться на развитии личности ребенка и почему важно как можно раньше выявить патологию и ее причины?

Ключевые слова: индивидуализация, личность, уникальность, нарушения речи.

Key words: individualisation, personality, uniqueness, speech disorders.

Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования подразумевает поиск уникального, подходящего конкретному ребенку способа взаимодействия с ним, способа передачи ему опыта и знаний, поиск подхода, пути к ребенку.

Способ взаимодействия должен включать в себя и особенности физического состояния ребенка, и особенности психического здоровья, и психологический аспект личности ребенка

(темперамент, характер), и семейную ситуацию, в которой находится ребенок.

Безусловно, каждый ребенок уникален и неповторим и каждому ребенку необходим индивидуальный подход, но ребенок с ограниченными возможностями здоровья – еще более особенный! Давайте разберемся почему.

Личность каждого человека уникальна и наделена только ему присущим сочетанием психологических черт и особенностей, образующих ее индивидуальность. Индивидуальность – это характеристика человека со стороны социально значимых отличий от других людей: своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость. Она проявляется в темпераменте, чертах характера, в специфике интересов, качеств перцептивных процессов, мотивационной сфере и интеллекте [3].

Считается, что предпосылками формирования человеческой индивидуальности являются анатомо-физиологические задатки, которые преобразовываются в ходе воспитания и порождают широкую вариативность проявлений индивидуальности [1].

В процессе развития индивида нередко наблюдаются нарушения в развитии личности. Они могут проявляться в виде неадекватного поведения в соответствии с принятыми в данной среде нормами, в нарушениях мотивационной сферы, побуждающей личность к активности, в возникновении отрицательных черт характера, в нарушении межличностных взаимодействий и многих других формах [2].

Особенно уязвимы в возникновении личностных отклонений дети, имеющие те или иные ограничения здоровья. Наличие того или иного дефекта затрудняет общее развитие ребен-

ка, сказывается на его познавательной сфере и ведет к значительному своеобразию формирования личности.

Например, рассмотрим особенности детей с тяжелыми нарушениями речи (первичный дефект). В основном это интеллектуально-сохранные, активные, коммуникабельные, любознательные дети, имеющие серьезные дефекты звукопроизношения; во всех остальных аспектах – это, часто, такие же дети, как и все остальные. Но в процессе их развития и становления они осознают имеющиеся у них проблемы, сравнивают свои возможности звукопроизношения и донесения мысли с возможностями других детей и взрослых, и:

- могут замкнуться и вообще свести общение к минимуму, когда часто сталкиваются с недопониманием окружающих (в моей практике был случай, когда ребенок долгое время не общался с членами своей семьи из-за того, что они постоянно переспрашивали, недопонимали сказанное ребенком, ругали, просили объяснить понятнее, сказать четче);

- могут сторониться сверстников из-за того, что они передразнивают их, подшучивают, смеются;

- могут отказаться от публичных выступлений (включая рассказ стихов на утреннике или выученный урок у доски);

- могут отказаться от осуществления своих желаний из-за имеющихся ограничений;

- могут быть обидчивы, ранимы, плаксивы, неуверенны в себе и своих возможностях;

- могут стать замкнутыми, непонятыми, одинокими, малообщительными или наоборот – агрессивными, озлобленными, эмоционально возбудимыми.

То есть осознание собственного речевого расстройства способно порождать дисгармонию в развитии личности и невротические реакции.

Вот поэтому, прежде всего родителям, очень важно вовремя заметить особенности развития своего ребенка, не пускать все на самотек, получить консультации специалистов, обратиться за качественной квалифицированной помощью и стать другом и соратником для ребенка.

А специалистам, работающим с такими детьми следует каждый раз искать подход: особенный, неповторимый путь к душе ребенка, к его мечтам и талантам, к его силе и возможностям, к его ресурсам и индивидуальности. И путь этот тоже должен быть уникальным. Каким? Это может подсказать только каждый конкретный ребенок, а также ваш опыт и желание.

Библиографический список

1. Акатов, Л.И. Психологические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности [Текст] / Л.И. Акатов. – М.: Просвещение, 2002. – Президентская программа «Дети России». – 448 с.
2. Психология личности [Текст]: Хрестоматия. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2002. – Т. 2. – 544 с.
3. Словарь психолога-практика [Текст] / сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб и доп. – Мн.: Харвест, 2001. – 976 с.

*Л.А. Дружинина
г. Челябинск*

**ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО
И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ КОРРЕКЦИОННОЙ
ПЕДАГОГИКИ**

**TRAININGFOR THE SYSTEMOF SPECIAL
AND GENERALEDUCATIONAT THE FACULTY OFCORRECTIONAL
PEDAGOGY**

Аннотация: в статье освещены основные направления работы кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик. Представлены результаты учебно-методической и научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: учебно-методическая работа, научно-исследовательская работа, рабочие программы дисциплины.

Keywords: educational and methodical work, research work, work discipline program.

Важнейшим фактором модернизации и инновационного развития образования является обновление качества профессиональной деятельности учителя-дефектолога, учителя-логопеда, учителя общеобразовательного детского сада или школы, которые работают в условиях инклюзивного образования. Сегодня инклюзия является важным направлением государственной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья и обеспечивает их право на реабилитацию средствами

образования. Кадровое обеспечение инклюзивного образования является важнейшим и главным условием его реализации.

В ЧГПУ 14 лет работает факультет коррекционной педагогики, в структуре которого функционирует кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик, профессорско-преподавательский состав составляет 30 человек, из них 70 % имеют степени кандидатов педагогических, психологических, биологических и медицинских наук. Кафедра является выпускающей для системы специального и общего образования Челябинска, области и других городов России. Выпускниками факультета коррекционной педагогики стали около 3-х тыс. специалистов, а теперь и бакалавров и магистров по работе с детьми с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, расстройствами аутистического спектра.

Одной из приоритетных задач структурного подразделения являлась и является улучшение качественного состава педагогического корпуса. Это созвучно с основным направлением модернизации Российского образования.

В современных условиях качество образования – одна из важнейших характеристик конкурентоспособности кафедры. Формируемая на современном этапе двухуровневая структура высшего образования предполагает построение обучения, обеспечивающее высокий уровень научно-практической подготовки бакалавров и магистров, а также свободное развитие личности и приоритетность интересов студентов в самоопределении и самореализации.

Для осуществления этой задачи необходимо постоянное совершенствование организации учебного процесса. В связи с этим повысилась роль учебно-методической работы. А это, в свою очередь, требует совершенствования профессорско-

преподавательского состава (ППС) кафедры и управления, повышения эффективности, активизации поиска и внедрения новых форм методической работы. Мы реализуем четыре профиля бакалавриата и пять магистерских программ.

Все дисциплины обеспечены 100 % рабочими программами дисциплины, при этом мы: обеспечили логическое и дидактическое единство учебного процесса, оптимизировали содержание учебных дисциплин с обоснованным соотношением теоретического курса и практических занятий; провели пропедевтическую работу по устранению дублирования учебного материала, обеспечили преемственность и непрерывность изучения учебных дисциплин; подготовили лекции с мультимедийным сопровождением (всего 912), засняли видеофрагменты обучения детей с ОВЗ (114), 17 видеофильмов по диагностике и коррекции отклонений в развитии детей с ОВЗ. Студенты по 24 дисциплинам создали презентации, которые используют при проведении занятий. В этом году мы уже обновили программы бакалавриата с учетом достижений науки и практики – это реализация одного из принципов управления кафедрой.

Важнейшими элементами учебных занятий является расширение форм активного обучения: семинары в деловом режиме, дискуссии, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические тренинги. Традиционно для нашей кафедры проведение семинарских на базах ОУ, показ студентам детей с ОВЗ разной степени тяжести. Проведение учебных и производственных практик, курсового и дипломного проектирования; подготовлены методические рекомендации по написанию курсовых работ бакалаврами, квалификационных работ бакалаврами, магистрантами. Разработаны темы магистерских диссертаций, с учетом запроса Министерства образо-

вания и науки Челябинской области и образовательных организаций; проведена реорганизация структуры педагогической практики с учетом подготовки бакалавров и магистрантов.

Научные исследования на кафедре – это необходимый элемент деятельности ППС, который активно работает над совершенствованием образовательного процесса, проводит и реализует результаты научных исследований в области специального (коррекционного) образования, способствующих его инновационному обновлению. Диссертационные исследования проводят только по тематике согласно профилю кафедры. Результаты прикладных исследований ППС актуальны, существенны, своевременны, востребованы в системы специального образования не только Челябинской области, но и в России. Материалы исследования составляют основу курсов по выбору для студентов, научных семинаров для магистрантов, используются на курсах повышения квалификации и переподготовки учителей-дефектологов.

ППС является победителем конкурсов ЧГПУ на лучшую научную статью и на лучшее методическое пособие. Ежегодно наши преподаватели отмечаются грамотами учебной части и ректора.

Научно-исследовательская работа является одним из важнейших средств повышения качества подготовки, продолжением и углублением учебного процесса.

Традиционно наши студенты ежегодно имеют возможность слушать лекции ведущих дефектологов РФ. Это академик Малофеев Н.Н., проф. Плаксина Л.И. и др. В этом заключается реализация еще одного принципа управления кафедрой. Студенты знают о роли ученых в становлении и развитии нашего факультета. Мастер-классы, которые проводят со студентами,

придают им уверенность в правильности выбора профессии и желания служить делу оказания помощи лицам с ОВЗ.

Повысилась активность студентов и магистрантов в научно-практической и научно-исследовательской работе, что подтверждается участием в конференциях (г. Казань, г. Екатеринбург, г. Москва) различных уровней, олимпиадах. На базе ЧГПУ были проведены два тура Всероссийской студенческой олимпиады, где участвовали студенты факультета коррекционной педагогики. Олимпиады помогают студентам приобретать профессиональные навыки, умение комбинировать приобретенные знания, способность находить нестандартные решения. Традицией стало участие в студенческой конференции «Академия успеха» (Фестиваль МГУ).

Ежегодно на кафедре издается сборник студенческих работ: магистранты и студенты, которые серьезно занимаются научными исследованиями, печатают результаты своих работ в сборнике фундаментальных исследований ЧГПУ (РИНЦ). За успехи студенты награждаются именными стипендиями, грамотами, дипломами и т. д.

Традиционной для работы кафедры является взаимосвязь с внешними и внутренними потребителями и заинтересованными лицами: сотрудничество в области образования, научных исследований, трудоустройства и карьеры, менеджмента и развития. Нетрадиционным является проведение открытых заседаний кафедры на базах образовательных организаций (№№ 181, 119, 10, 476 и др.). ППС знакомятся с условиями, где студенты проходят практику, педагоги дают информацию о методическом и дидактическом обеспечении образовательного процесса в учреждении. Совместно с Министерством образования и науки Челябинской области, Комитетом по делам образова-

ния проводим всероссийские конференции, где обсуждаем актуальные вопросы по оказанию помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Преподаватели кафедры являются постоянными членами жюри разных конкурсов, которые проводят работодатели для учителей-дефектологов, учителей-логопедов, воспитателей.

Трудно найти в городе и области образовательную организацию, где бы ни трудились наши выпускники. Процент трудоустройства по специальности составляет 65–80 %. И кафедра здесь играет не последнюю роль. Мы знакомим студентов с их будущим местом работы, рекомендуем лучших на руководящие должности. Наши выпускники не только учителя-дефектологи, но и организаторы воспитательной работы в школе, работники управления образования, директора частных центров. Профессорско-преподавательский состав кафедры осуществляют организацию и проведение курсов повышения квалификации (КПК) и курсов профессиональной переподготовки (КПП) учителей-дефектологов для системы специального и общего образования.

По развитию корпоративной и инновационной культуры кафедры составлены личные профессиональные портфолио. Успешность каждого преподавателя всегда поддерживалась, была чрезвычайно ценна на кафедре.

Непрерывающейся традицией кафедры являются доброжелательные отношения и поддержка друг друга, оказание профессиональной помощи.

Сегодня работодатели ставят перед кафедрой трудную задачу: получение дефектологического образования учителями общеобразовательных школ для работы в условиях инклюзивного образования.

Анализ результатов внедрения инклюзии в России показывает, что педагогам не хватает теоретических знаний, отсутствуют практические навыки работы с детьми с ОВЗ, возникают затруднения в организации работы специалиста в группе детского сада или при планировании и проведении урока в условиях инклюзивного образования. Педагоги-психологи, учителя, воспитатели общеобразовательных организаций не в полной мере готовы реализовывать инклюзивное образование.

Учитывая сложившуюся ситуацию, для решения поставленной задачи кафедра уже организовала и проводит работу по подготовке педагогов для работы в условиях инклюзивного образования:

1. Осуществляется подготовка бакалавров по профилям: «Логопедия», «Дошкольная дефектология», включающим дисциплины: «Инклюзивное обучение детей с ОВЗ», «Основы интегрированного обучения детей с ОВЗ».

2. Осуществляется подготовка магистров по программе: «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья», включающей дисциплины: «Инклюзивное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Проектирование и реализация программ психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ».

3. Подготовка магистров по программе «Тьюторство в образовании лиц с ОВЗ», включающая дисциплины: «Тьюторские техники и формы организации тьюторского сопровождения в специальном образовании», «Сопровождение тьютором лиц с ОВЗ».

4. В учебные планы подготовки специалистов, бакалавров для общеобразовательных школ включена дисциплина: «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях

инклюзивного образования», на всех факультетах данную дисциплину читает ППС кафедры.

5. На кафедре проведено тематическое совещание: «Проблема инклюзивного обучения детей с ОВЗ», по результатам которого было принято решение о подготовке методических рекомендаций для учителей и воспитателей общеобразовательных учреждений по работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

6. ППС кафедры проводит консультации для воспитателей, учителей-дефектологов, учителей общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений.

7. На кафедре созданы видеофильмы: «Подготовка тьюторов в ЧГПУ», «Индивидуальная коррекционная работа в детском саду для детей с нарушениями зрения».

8. Сотрудничество ППС кафедры и педагогического коллектива М(С)КОУ № 73 по вопросам интегрированного и инклюзивного образования. В рамках сотрудничества предусмотрено: прохождение практики бакалаврами и магистрами на базе образовательных организаций, совместное написание пособий.

Подводя итоги сказанному, кафедра СППИМ ставит перед собой решение следующих задач:

1. Создание авторского коллектива (совместно с педагогами образовательных организаций) для написания учебно-методических пособий по инклюзивному образованию.

2. Разработка программы курсов профессиональной переподготовки для инклюзивного образования.

Февральская конференция 2016 года по вопросам инклюзивного образования, организованная на базе ЧГПУ, будет способствовать сближению общеобразовательных организаций по

воспитанию и обучению, а также оказанию помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Д.А. Дружкова

С.Г. Щербак

г Челябинск

**ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**FEATURES OF VERBAL-LOGICAL THINKING OF CHILDREN OF
PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Аннотация: в статье рассматривается диагностическое направление психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи в дошкольной организации. Представлены результаты изучения особенностей словесно-логического мышления детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: словесно-логическое мышление, операции мышления, дети с нарушениями речи.

Key words: verbal-logical thinking, the operations of thinking, children with speech disorders.

В Законе об образовании и ФГОС дошкольного образования отмечается, что дети с ограниченными возможностями здоровья (в том числе, дети с нарушениями речи) имеют право на получение качественного образования. В образовательном процессе необходимо учитывать индивидуальные потребности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и его воз-

возможности в освоении Программы дошкольного образования на разных этапах ее реализации и разных формах обучения (в специальной группе или в общеобразовательной группе).

Развитие словесно-логического мышления является новообразованием для детей старшего дошкольного возраста. Наличие элементов словесно-логического мышления, таких как умения обобщать, выявлять закономерности, сравнивать признаки предметов, анализировать, конкретизировать, по мнению Я.Л. Коломинского и В.А. Крутецкого, становится необходимым условием успешного включения ребенка в новую систему отношений в процессе школьного обучения, оптимальной адаптации к различным общественным отношениям.

Словесно-логическое мышление представляет собой самый сложный вид мыслительной деятельности, так как оно оперирует не конкретными образами, а сложными отвлеченными понятиями, выраженными словами, отвлеченными мыслями, которые возникают на основе суждений, умозаключений и понятий, основано на рассуждении и доказательстве [4].

При усвоении основной общеобразовательной программы дошкольного образования у детей с нарушениями речи наблюдаются трудности в познавательной деятельности, которые обусловлены речевым дефектом и как следствие – отставание в развитии словесно-логического мышления.

Наличие у дошкольников даже слабовыраженных отклонений в развитии мышления является серьезным препятствием в усвоении основной общеобразовательной программы. Даже несмотря на легкость, эти нарушения являются тормозом в формировании предпосылок к обучению [5].

В настоящее время, когда остро ставится вопрос об улучшении качества образовательного процесса, все большее зна-

чение придается психолого-педагогическому сопровождению детей с нарушениями в развитии.

Данный подход к воспитанию и обучению дает возможность ребенку с проблемами речевого развития преодолеть трудности и стать в будущем равноправным членом общества, снижая риск его социальной несостоятельности, способствует развитию и становлению личности, обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве.

Мышление ребенка развивается в зависимости от овладения социальными средствами мышления, т.е. в зависимости от речи [1]. Исследования, проведенные под руководством Р.Е. Левиной, показали, что недостаточность мышления и других психических процессов у детей с нарушениями речи закономерно носит характер вторичной задержки развития.

Многочисленными исследованиями установлено, что у детей с недоразвитием речи отмечаются вторичные отклонения в развитии психических процессов, эмоционально-волевой сферы, поведения, личности в целом. Речевые нарушения у детей и особенности психического развития обуславливают специфические особенности развития их мышления, памяти. Характерно отставание в развитии словесно-логического мышления и без специального обучения такие дети с трудом овладевают основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением (В.П. Глухов, Е.Ф. Соботович, С.Н. Шаховская, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова).

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева отмечают, что словесно-логическое мышление детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы. Они с большими затруднениями, по сравнению с нормой, усваивают действия наглядно-образного и логического мышления [2].

С целью изучения особенностей словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нами был проведен констатирующий этап эксперимента. Было проведено обследование 30 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня МБДОУ ДС КВ № 66 «Теремок» Тракторозаводского района г. Челябинска.

Изучение состояния словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста мы проводили, используя два блока заданий.

Цель первого блока состояла в выявлении особенностей операций словесно-логического мышления у данной категории детей. Для выявления особенностей словесно-логического мышления мы обследовали следующие конкретные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция.

Целью второго блока диагностики являлось комплексное выявление особенностей не конкретных операций логического мышления дошкольников, а мыслительной деятельности в целом [3; 5].

Анализируя полученные данные, мы увидели, что данная группа дошкольников неоднородна. У детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечается недостаточность развития словесно-логического мышления.

У 17 % детей (5) наблюдается средний уровень развития словесно-логического мышления, однако, это нижняя граница нормы. При выполнении задания они испытывали трудности в его выполнении, делали логичные выводы, но не «улавливали» логические ошибки в чужих рассуждениях.

У 70 % детей (21 ребенок) – уровень развития словесно-логического мышления ниже среднего: для выполнения зада-

ния детям требовалось много времени, постоянная помощь экспериментатора.

У 13 % детей (4 ребёнка) наблюдается нелогичность в собственных рассуждениях, частые логические ошибки. Они не справлялись с предложенными заданиями; нуждались в постоянной помощи экспериментатора и неоднократном повторении инструкции и объяснении задания. Это соответствует низкому уровню развития словесно-логического мышления.

Итак, нами было выявлено, что развитие операций словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня может быть различно. Операции анализа, синтеза, сравнения, абстракции развиты недостаточно. Операции классификации, обобщения сформированы несколько лучше.

Было установлено, что при обобщении дети склонны выделять несущественный общий признак, потому что он находится на поверхности объекта, является его внешним признаком и его легко обнаружить. Например, при ответе на вопрос «Чем столб отличается от дерева?» – ребёнок отвечает: «Столб электрический» (Лиза, 6 лет). Пять детей смогли выделить существенный признак, который имеет малозаметное внешнее проявление.

Задания, которые были сопряжены с рассуждениями, умозаключениями и опосредованными выводами, вызвали у данного контингента дошкольников серьёзные затруднения.

Это хорошо иллюстрируют ответы детей на вопрос по прочитанному тексту: «Папа купил сыну мороженое, положил его в карман куртки и забыл. Когда через час папа вспомнил о мороженом, его в кармане не оказалось. Куда оно делось?». «Сын съел... Нет, мама спрятала» (Илья К.,

6 лет); «Выпало» (Саша Ч., 6 лет); «Мама в холодильник убрала» (Ралина Ш., 6 лет).

Испытуемые не смогли логично обосновывать свои суждения, с трудом устанавливали причинно-следственную связь. Например: на вопрос «Как мама догадалась, что ночью был дождь?» были получены следующие ответы: «Она взрослая. А они все знают» (Саша Ч., 6 лет); «Почувствовала» (Илья К., 6 лет).

Мы отметили, что дети с общим недоразвитием речи III уровня не соблюдали временную последовательность в изложении своих мыслей, испытывали затруднения при описании предметов, обобщении явлений и признаков. Ответы детей отличались бедностью, отрывочностью, нелогичностью их рассказов, пропуском важных смысловых звеньев.

По результатам обследования можно сделать следующие выводы:

- у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня отмечается стереотипность, шаблонность мышления;
- в среднем они отстают от детей с нормальной речью по большинству операций мышления;
- отмечается непонимание загадок, пословиц, малый запас обобщающих слов;
- имеются трудности в установлении причинно-следственных связей, в формулировке сходства и различия предметов по существенным признакам;
- при пониженном уровне мыслительной деятельности снижается и уровень речевых высказываний.

Таким образом, полученные результаты обследования указывают на необходимость психолого-педагогического со-

провождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, в рамках которого осуществляется развитие словесно-логического мышления.

При определении направлений коррекционной работы в адаптированной основной образовательной программе, а также при разработке адаптированной образовательной программы для каждого ребёнка необходимо учитывать уровень развития словесно-логического мышления у детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Целенаправленная работа способна положительно влиять на речевую и мыслительную деятельность детей, тем самым способствовать более успешному решению всестороннего и гармоничного развития ребенка.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2007. – 305 с.
2. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М., 2012.
3. Немов, Р.С. Практическая психология [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2003. – 320 с.
4. Савенков, А.И. Развитие логического мышления 6–7 лет [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Академия развития, 2004. – 75 с.
5. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 198 с.

*И.В. Жужгова
В.А. Рамкулова
В.П. Барьянова
г. Челябинск*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ**

**THE USE OF ICT IN THE ORGANIZATION OF INDIVIDUAL WORK OF
STUDENTS IN MATH CLASS IN SPECIAL SCHOOL**

Аннотация: в данной статье представлен многолетний опыт работы по использованию информационных технологий на уроках математики в образовательном учреждении для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, слабослышащих и глухих учащихся.

Ключевые слова: коррекционное обучение, индивидуальная работа.

Key words: remedial studies, individual work.

Сегодня уже никого не надо убеждать в необходимости и целесообразности внедрения информационных технологий во все сферы образовательной деятельности. Использование компьютерной техники открывает огромные возможности, как для педагога, так и для обучающихся: компьютер может взять на себя функцию контроля знаний, поможет сэкономить время на уроке, богато иллюстрировать материал, трудные для понимания моменты показать в динамике, повторить то, что вызвало затруднения, дифференцировать урок в соответствии с индиви-

дуальными особенностями. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) позволяют компенсировать достаточно серьезные нарушения деятельности органов слуха, речи, мыслительных процессов, при этом поддерживается работа ослабленного органа и обеспечивается компенсаторная функция альтернативного. Использование компьютера создает условия для индивидуализации коррекционного обучения каждого ребенка, дает возможность обучающимся учиться организовывать свой труд, ставить цель, выбирать средства ее достижения, планировать работу во времени, учитывать свои возможности при выборе заданий и их выполнении.

В течение многих лет учителями математики нашей школы накапливается огромный опыт по созданию цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) и их использованию на уроках математики, алгебры и геометрии по темам, вызывающим наибольшие трудности у обучающихся при их изучении. Были созданы комплексы компьютерных разработок по наиболее важным и трудным темам: «*Функции*», «*Линейная функция*», «*Функция $y = k|x|$* », «*Функция $y = ax^2$* », «*Функция $y = ax^2 + n$* », «*Функция $y = ax^2 + bx + c$* », «*Признаки равенства треугольников*», «*Подобные треугольники*» и др. Каждый из таких комплексов включает обучающие, контрольно-обучающие и контролируемые блоки, а также, учитывая низкий уровень словарного запаса обучающихся, словарь, что обеспечивает коррекционную работу в плане усвоения необходимой терминологии.

Представляем вашему вниманию фрагмент урока по теме «*Функция $y = ax^2 + n$* » с использованием одноименного ЦОР обучающего характера на этапе изучения нового материала.

После повторения необходимого теоретического материала каждый ученик получает лист с определенными заданиями.

1. Рассмотрите фрагменты 1, 2. Ответьте на вопросы.

1) Как изменились значения функции $y = x^2 + 2$ по сравнению со значениями функции $y = x^2$?

2) Что произошло с параболой $y = x^2$?

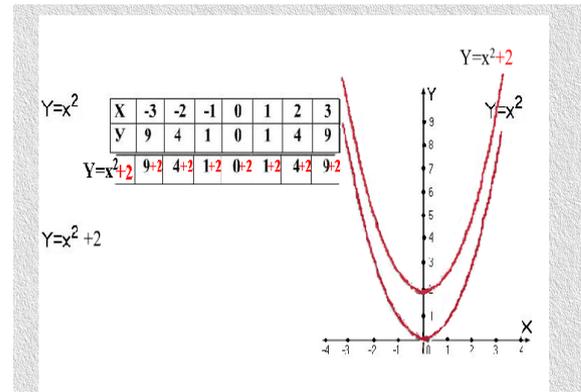
3) Каковы координаты вершины параболы $y = x^2 + 2$?

4) Что в записи формулы $y = x^2 + 2$ может указать на координаты вершины параболы?

Фрагмент 1



Фрагмент 2 (анимационный)



2. Проверьте свои выводы, рассмотрев фрагмент 3.

3. Рассмотрите фрагменты 4–6.

4. Сделай вывод о координатах вершины параболы

5. Проверь себя, используя чертежи фрагмента 7.

При изучении преобразований графиков функций анимационные возможности ЦОР помогает учителю организовать исследовательскую работу обучающихся. В результате наблюдения за изменением положения графика функции обучающиеся с наиболее сохранным интеллектом могут самостоятельно указать характер этого изменения, назвать координаты вершины параболы, ответить на контрольные вопросы; обучающиеся с наименее сохранным интеллектом делают выводы с помощью учителя.

Применение анимационных возможностей ЦОР, использование цветовой гаммы активизировали зрительное восприятие, фокусировали внимание обучающихся на важных выводах (и в итоге повлияли на лучшее запоминание материала). При традиционных методах обучения наглядно и доступно показать характер изменения положения графика сложнее: затрачивается больше времени на объяснение нового материала, отсутствует самостоятельность приобретения информации.

ЦОР может быть использован при организации индивидуальной работы и на этапе контроля, оценки и коррекции умений обучающихся. Например, ЦОР контрольно-обучающего характера по теме «Функция $y = ax^2$ » используется на 2-ом уроке темы для проверки сформированности обязательных умений (задания 1 уровня) и умения применять полученные знания в нестандартных ситуациях (задания 2 уровня).

Применение данного ЦОР позволяет учителю быстро проверить усвоение изученного материала и провести коррекционную работу по устранению ошибок, дает возможность каждому обучающемуся работать в индивидуальном режиме, выполнять задания разного уровня сложности, провести самопроверку и

самооценку работы (что не всегда возможно на обычной проверочной работе).

Использование ИКТ при организации индивидуальной работы на уроках математики преследует следующие цели:

- 1) развитие всех составляющих мыслительной деятельности;
- 2) развитие самостоятельности выполнения заданий, навыков самопроверки и самооценки;
- 3) формирование алгоритмического стиля деятельности;
- 4) формирование умения самостоятельно приобретать информацию, обобщать ее и применять на практике.

Систематическое и системное использование цифровых образовательных ресурсов на уроках математики значительно повышает эффективность обучения, помогает создать продуктивную атмосферу на уроке, развить активную учебно-познавательную деятельность обучающихся и сформировать у них универсальные учебные действия.

М.Н. Забродина
г. Челябинск

**ИНТЕРАКТИВНОЕ СЕНСОРНОЕ ОБОРУДОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**INTERACTIVESENSORYEQUIPMENTASAMEANSOFPSYCHOLOGICAL
ANDPEDAGOGICALSUPPORT
OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT**

Аннотация: в статье рассматривается интерактивное сенсорное оборудование как одно из эффективных средств психо-

лого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушением слуха. Сенсорное оборудование позволяет стимулировать органы зрения, слуха, обоняния и осязания, что оказывает положительное воздействие на психофизическое и эмоциональное здоровье.

Ключевые слова: интерактивное сенсорное оборудование, СФГОС, слабослышащие обучающиеся, психолого-педагогическое сопровождение.

Key words: interactive sensory equipment, SPHOS, hard-of-hearing students, psychological and pedagogical support.

В условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, для детей с нарушением слуха психолого-педагогическое сопровождение слабослышащих обучающихся предполагает организацию и осуществление специалистами индивидуальной коррекционной работы (педагогической, психологической, медицинской) с обучающимися, имеющими индивидуальные особые образовательные потребности и особенности развития, требующие проведения индивидуальных коррекционных занятий.

Одним из средств осуществления индивидуализации психолого-педагогического сопровождения является использование в работе педагога-психолога сенсорной комнаты. С точки зрения медико-психологического воздействия сенсорная комната рассматривается как особым образом организованная окружающая среда, наполненная различными стимуляторами органов зрения, слуха, обоняния и осязания.

В МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска» создана специальная среда с интерактивным сенсорным оборудованием, ко-

торая позволяет активизировать обучающихся школы-интерната, помогая им преодолеть тревожные невротические переживания, страхи, достичь состояния эмоционального комфорта.

Сенсорная комната нашего интерната включает в себя следующее оборудование: воздушно-пузырьковая колонна, световой модуль для рисования песком, установка для ароматерапии, тактильная дорожка, оптиковолоконный пучок и др.

Работа с данным оборудованием предполагает обучение приемам основ самоконтроля и саморегуляции, произвольности внимания, его устойчивости и переключаемости, развитие эмоционально-волевой сферы, координации движений, в том числе зрительно-моторной, а также памяти, мышления, воображения и различных видов восприятия (зрительного, тактильного, слухового, обонятельного) и речевого развития, что особенно необходимо формировать у обучающихся с нарушением слуха.

Особенностью слабослышащих детей является частичная слуховая недостаточность, затрудняющая речевое развитие. Нарушение слуха непосредственно влияет на речевое развитие ребенка и оказывает опосредованное влияние на формирование познавательных процессов.

Данная картина осложняется тем, что у слабослышащих обучающихся наблюдается не только нарушение слуха, но и другие сопутствующие нарушения, которые образуют сложную структуру дефекта: задержка психического и речевого развития, нарушения опорно-двигательного аппарата, поведенческие расстройства. При этом сложный дефект представляет собой не просто механическое сочетание различных дефектов, а качественно особое состояние человеческого организма. Комбини-

рованный дефект искажает психическое развитие в наибольшей степени. Отклонения в развитии вызывают, прежде всего, нарушения в области коммуникации, речевого общения.

В процессе занятий у обучающихся МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска» улучшается настроение, создается благоприятный фон для общения и обучения, при использовании различных световых эффектов (воздушно-пузырьковая колонна, оптиковолоконный пучок), обучающиеся успокаиваются, расслабляются, у них нормализуется мышечный тонус, снижаются проблемы эмоционально-волевой сферы. Нахождение в сенсорной комнате восстанавливает и сохраняет психоэмоциональное равновесие, стимулирует психическое развитие, что является особенно важным в условиях школы-интерната, когда ребенок практически весь день находится в коллективе своих сверстников.

Таким образом, сенсорная комната является одним из ключевых направлений сохранения и укрепления физического и психологического здоровья, способствующая познавательному и эмоциональному развитию обучающегося в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья для детей с нарушением слуха.

Библиографический список

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. – М., 2002.
2. Жевневрова, В.Л. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья [Текст]: учебно-методическое пособие / В.Л. Жевневрова. – СПб.: ХОКА, 2010.

З. Кушваха Панкадж Снузлин – уникальный сказочный мир ощущений [Текст] // Сенсорные комнаты СНУЗЛИН: сб. статей и метод. рекоменд. – М., 2001. – С. 15–22.

О.С. Залевская

Е.В. Ёшина

Т.И. Кleshковская

г. Челябинск

РАСШИРЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE VOCABULARY OF HEARING-IMPAIRED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Аннотация: основные недостатки в развитии словарного запаса проявляются в нарушении развития у ребенка связной речи – это неумение построить связный текст, используя все структурные элементы, соединять части высказывания. Все познавательные процессы ребенка с нарушениями слуха развиваются в соответствии со специфическим слуховым восприятием. Даже незначительное, казалось бы, снижение слуха, наступившее в раннем детстве, отрицательно сказывается на формировании речи ребенка.

Ключевые слова: коррекционное образование, словарный запас, речевое развитие, слабослышащие обучающиеся.

Key words: correctional education, vocabulary, speech development, hearing impaired students.

Ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости родителей, ряд нерешенных социально-экономических, психолого-педагогических и медицинских проблем способствуют увеличению числа детей-инвалидов по слуху. Особая острота проблемы работы с детьми с нарушенным слухом состоит в том, что дети с недостаточно сформированной устной речью оказываются неготовыми к началу школьного обучения.

Речевое развитие детей предполагает овладение грамматическим строем речи и необходимым объемом словарного запаса. Рассматривая речевое развитие слабослышащих детей младшего школьного возраста, Р.М. Боскис, А.Т. Зикеев указывают, что развитие словарного запаса – важный критерий, характеризующий уровень речевой подготовки ребенка. Таким образом, актуальность проблемы расширения словарного запаса обучающихся, важность данных знаний для педагога определила наш интерес к теме «Расширение словарного запаса слабослышащих детей в младшем школьном возрасте».

В школьном возрасте происходит совершенствование приобретенных навыков на основе письменной речи. Для того чтобы процесс речевого развития детей протекал своевременно и правильно, необходимы определенные условия. Так, ребенок должен: быть психически и соматически здоровым; иметь нормальные умственные способности; иметь нормальный слух и зрение; обладать достаточной психической активностью; обладать потребностью в речевом общении; иметь полноценное речевое окружение.

Не менее важным условием для формирования связной речи младшего школьника является овладение языком как средством общения. Овладение языком, точной, правильной

устной и письменной речью – необходимое условие формирования успешной личности. По расширению словарного запаса было проведено исследование среди учащихся на занятиях по внеклассному чтению.

Комплексные задания, предлагаемые школьникам, позволяли решить одновременно несколько диагностических задач.

1. Выявление объёма словарного запаса и оценка понимания обращённой речи. Изучается уровень владения детьми словарным запасом в соответствии с программными требованиями. С учётом результатов, полученных в ранее проведённых исследованиях, были подобраны вопросы, позволяющие проанализировать наиболее часто встречающиеся у слабослышащих младших школьников затруднения. В содержание вопросов включаются темы, отмечаемые как наиболее трудные для усвоения слабослышащими. Проверяются знания обобщающих понятий, а также понятий, обозначающих профессии людей, родственные отношения, признаки предметов и явления природы.

2. Речевой материал должен соответствовать программному материалу. При этом важно включать в словарный список слова: для проверки конкретных имён существительных, называющих предметы; имён прилагательных, обозначающих признаки этих предметов; глаголов, обозначающих действия, отражающие представления детей об обыденной жизни и ближайшем окружении, и часто употребляющиеся на занятиях в различных видах детской деятельности, при проведении режимных моментов и в повседневной жизни; адекватность понимания, которых можно проверить, используя иллюстративный материал.

Проведенное исследование показало, что ответы у обучающихся разные. Были определены три уровня развития словарного запаса слабослышащих обучающихся.

Высокий уровень характеризуется полным пониманием вопросов, умениями развернуто, грамматически правильно ответить на поставленный вопрос.

Средний уровень характеризуется неполными ответами на вопросы. Дети затрудняются в изложении отчета о выполненном действии; испытывают трудности в ведении диалога из-за неумения подбирать необходимые слова. Лексико-грамматические конструкции не всегда верно построены, словарный запас недостаточен.

Низкий уровень развития характеризуется трудностями в понимании вопросов, поручений, отсутствует понимание отдельных слов. Ответы на вопросы носят неточный, непоследовательный характер.

Основная цель словарной работы (помочь обучающимся осмысленно воспринять содержание и художественное богатство литературного произведения) реализуется исходя из принципа ее органического сочетания с изучением самого произведения.

Развитие словарного запаса характеризует не только увеличение количества используемых слов, но и понимание ребёнком различных значений одного и того же слова. Движение в этом плане чрезвычайно важно, поскольку связано с более полным осознанием детьми семантики слов, которыми они уже пользуются. Словарь ребенка постоянно совершенствуется и усложняется путем узнавания и использования новых форм слов. У детей вырабатывается критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь. Ос-

новые недостатки в развитии словарного запаса проявляются в нарушении развития у ребенка связной речи – это неумение построить связный текст, используя все структурные элементы, соединять части высказывания. Все познавательные процессы ребенка с нарушениями слуха развиваются в соответствии со специфическим слуховым восприятием. Даже незначительное, казалось бы, снижение слуха, наступившее в раннем детстве, отрицательно сказывается на формировании речи ребенка. Нарушение слуха влияет на развитие познавательной сферы младших школьников, что проявляется в отставании формирования всех психических процессов: внимания, памяти, мышления, восприятия.

Формирование словарного запаса младших школьников с нарушениями слуха определяется спецификой преобладающего у них дефекта развития слухового анализатора и возможностью овладения речью в связи с данным нарушением. Без специальной последовательной работы устная речь слабослышащих детей не имеет тенденций к улучшению и не может быть средством общения и развития ребёнка. Основной задачей расширения словарного запаса детей младшего школьного возраста является создание у них потребности в устном общении, формирование внятной, максимально приближенной к естественной устной речи. Эта задача реализуется в процессе всей учебной и коррекционно-воспитательной работы.

Библиографический список

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 224.

2. Дыбина, О. Игра – путь к познанию предметного мира [Текст] / О. Дыбина // Дошкольное воспитание. – 2005 – № 4. – С.14.

3. Интеграция специалистов при коррекции речевых нарушений у детей [Текст] / под общ. ред. М.А. Поваляевой. – Ростов н/Д: РГПУ, 2001. – 138 с.

4. Зыков, С.А. Методика обучения глухих детей языку [Текст]: учеб. пособие для студ. дефектол. фак. пед. инст. / С.А. Зыков. – М.: Просвещение, 1977. – 200 с.

А.А. Ковалёва
г. Челябинск

**СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

**CREATING INCLUSIVE ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH
SPEECH DISORDERS IN CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL**

Аннотация: в статье рассматривается организация инклюзивной среды для детей с нарушениями речи в условиях дошкольных образовательных организаций. Раскрыты принципы, на основании которых необходимо создавать развивающую предметно-пространственную среду.

Ключевые слова: инклюзивное образовательное пространство, дети с нарушениями речи, дошкольные образовательные организации.

Key words: inclusive educational environment, children with speech disorders, pre-school organizations.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования квалифицированная коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями может осуществляться в форме инклюзивного образования. Для коррекционной работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи и осваивающими основную программу совместно с другими детьми, должны создаваться условия в соответствии с перечнем и планом реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей данной категории [2, с. 16].

Количество детей с нарушениями речи с каждым годом неуклонно растет. В соответствии со статистическими данными, характеризующими деятельность дошкольных образовательных организаций Челябинской области, в 2012 году в группах компенсирующей направленности находилось 10.204 ребенка с нарушениями речи, в 2013 году – 10.614 детей данной категории, а в 2014 году их количество возросло до 11.576 [1].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указано, что образовательная программа дошкольного образования должна быть направлена на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей. Аспектами образовательной среды для ребенка дошкольного возраста являются предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодей-

ствия со взрослыми и с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому [3].

Создание образовательной среды гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечивает эмоциональное благополучие детей, способствует профессиональному развитию педагогических работников, создает условия для развивающего вариативного дошкольного образования, обеспечивает открытость дошкольного образования, а также создает условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности [3].

В образовательной программе дошкольного образования прописаны требования, предъявляемые к развивающей предметно-пространственной среде, которая должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых, двигательной активности детей, реализацию различных образовательных программ, а в случае организации инклюзивного образования – необходимые для него условия. При этом развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

Раскроем подробно содержание вышеуказанных принципов.

1. Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию образовательной программы дошкольного образования. Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря должны обеспечивать: игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами; двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и со-

ревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения детей.

2. Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

3. Полифункциональность материалов предполагает возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.; наличие в детском саду полифункциональных предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности.

4. Вариативность среды предполагает наличие различных пространств, а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей; периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

5. Доступность среды предполагает доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность; свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности; исправность и сохранность материалов и оборудования.

6. Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования [3].

Правильно организованная предметно-пространственная развивающая среда в образовательной организации создает возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии, позволяет ребенку проявлять свои способности не только в организованной образовательной, но и в свободной деятельности, стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности.

Предметно-развивающее пространство следует организовать таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели под наблюдением взрослого и под его недирективным руководством [2, с. 152].

Следовательно, инклюзивная среда для детей с нарушениями речи должна быть организована таким образом, чтобы способствовать коррекции имеющихся недостатков у дошкольников и в целом подготовить данную категорию детей к обучению в школе.

Библиографический список

1. Дошкольные образовательные организации Челябинской области [Текст]: сб. стат. // Челябинскстат. – Челябинск, 2013, 2014, 2015.

2. Нищева, Н.В. Вариативная примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет [Электронный ресурс] / Н.В. Нищева. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Nisheva.pdf>. – [Дата обращения: 30.12.2015].

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. – [Дата обращения: 28.12.2015].

Ю.Г. Козлова
В.С. Васильева
г. Челябинск

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INKLUSIVE APPROACH IN ADDITIONAL EDUCATION SYSTEM

Аннотация: в данной статье раскрывается актуальность инклюзивного подхода в системе дополнительного образования, как решение проблемы социальной интеграции детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: дополнительное образование, инклюзия, особые образовательные потребности.

Key words: additional education, inclusion, special education needs.

Напряженная и неустойчивая экологическая обстановка, действие большого количества вредоносных факторов на всех этапах онтогенеза, диагностируемые в настоящее время в нашем обществе, обуславливают рост различных отклонений в

психофизическом развитии поведения детей. Особую группу составляют дети с особыми образовательными потребностями, нуждающиеся в особом отношении и поддержке. Достижение данной категорией детей определенного общественного статуса и утверждение своей социальной значимости является целью инклюзивного образования. Другими словами, инклюзия – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их учиться вместе с другими детьми [4].

Чаще всего инклюзия связывается с наличием у ребенка каких-то действительно тяжелых проблем, часто инвалидности, – в области слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, речи. Но существует и более широкий подход к проблеме инклюзии, который предполагает включение абсолютно каждого ребенка, а не только детей с грубыми нарушениями развития, в некий социум, в котором этот ребенок чувствовал бы себя комфортно [4].

Такая инклюзия должна помочь каждому ребенку проявить и развить все те способности, которые у него имеются, в максимальной степени.

По данным О.А. Степановой, Т.Б. Филичевой и др., от 60 до 90 % детей дошкольного возраста имеют те или иные проблемы, и чаще всего это именно речевые нарушения разной степени сложности [7]. Такие дети, как известно, также попадают в категорию детей с ограниченными возможностями здоровья, и инклюзивный подход к образованию этих детей также совершенно правомерно применяется. Дети с разнообразными нарушениями речи, такими как общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, заикание, ринолалия и др., чаще всего обучаются в специализированных речевых

детских садах. Но существует и большая группа детей с негрубыми нарушениями речи, такими как, например, нарушение произношения отдельных звуков, когда у ребенка неправильно произносятся или отсутствуют 1–2 звука или отдельные группы звуков, и больше никаких нарушений, казалось бы, нет. Тем не менее, более углубленное обследование показывает, что у этих детей, кроме отдельных нарушений звукопроизношения, имеются и другие нарушения речевых и неречевых функций, которые в ряде случаев становятся проблемой для этих детей и препятствуют комфортному включению этих детей в социум, в нашем случае – в детский коллектив. Поэтому проблема инклюзии и для таких детей тоже актуальна [2].

Известно, что у многих детей с речевыми нарушениями, в том числе и негрубыми фонетическими, часто возникают нарушения эмоционально-волевой сферы – эмоциональная лабильность, недостаточная стрессоустойчивость, когда в стрессовой ситуации или просто в новой, необычной ситуации у ребенка возникает некое блокирование психических функций и волевых действий. В результате ребенок не отвечает на вопрос, даже если знает на него ответ, не выполняет задание в присутствии постороннего человека, хотя только что выполнял его в более комфортной для себя обстановке, испытывает трудности с публичными выступлениями, например, во время детских праздников, – то есть демонстрирует более низкий уровень развития, чем он есть на самом деле. Именно такие дети долго не могут автоматизировать поставленные звуки в спонтанной речи, испытывают трудности с коммуникацией. И это то, что не может не беспокоить и заставляет искать какие-то новые подходы к таким детям, чтобы обеспечить комфортность их пребывания в социуме. Поскольку эти дети обучаются в массовых группах, они

кажутся уже как бы заведомо включенными в процесс инклюзивного образования.

Особое место в решении проблемы социальной интеграции детей с речевыми нарушениями принадлежит системе дополнительного образования, которая дает возможность детям с ОВЗ попробовать свои силы, развивать свои способности и возможности, занимаясь совместно со здоровыми детьми.

Дополнительное образование детей – составная (вариативная) часть общего образования, сущностно мотивированное образование, позволяющее обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и личностно. Многими исследователями (В.А. Березина, Л.Г. Логинова, Е.Б. Евладова, А.И. Щетинская) дополнительное образование детей понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных общеобразовательных программ [1]. Сам термин «дополнительное образование детей» появился в 1992 году в связи с принятием Закона РФ «Об образовании».

Миссия дополнительного образования заключается в создании условий для реализации дополнительных образовательных программ и дополнительных образовательных услуг «в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства» (ст. 26 Закона «Об образовании»).

Дополнительное образование детей располагает большим спектром образовательных услуг и необходимыми условиями для развития творческого потенциала, формирования коммуникативных умений, выбора индивидуальной формы образования, обеспечения ситуации успеха, социализации и самореа-

лизации детей данной категории. Оно рассматривается как углубленное изучение предметов и факультативных курсов. А вместе с тем, именно дополнительное образование практически без препятствий дает возможность детям с особыми потребностями попробовать свои силы, развивать свои способности и возможности, занимаясь совместно со здоровыми детьми, художественно-эстетической, физкультурно-спортивной, культурно-досуговой и другими видами деятельности.

Дополнительное образование, не ограниченное рамками классно-урочной системы и обязательными стандартами, располагает большим потенциалом в организации социально-значимой деятельности и досуга детей и подростков, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями. Дополнительное образование – образование через успех. В процессе такого образования неисчерпаемы возможности переживания каждым ребенком ситуации успеха, что благотворно сказывается на повышении его самооценки, укреплении его личностного достоинства.

В плане развития эмоционально-волевой сферы, повышения уровня стрессоустойчивости можно сказать о такой форме реализации инклюзивного подхода в системе дополнительного образования, как театрализованная деятельность – одна из форм арт-терапевтических технологий. Совместная работа на приподнятом эмоциональном фоне детей с речевыми нарушениями и без таковых приносит много радости детям. Для многих детей это как раз та деятельность, в процессе которой они и не только получают новые для себя навыки – в области сценической речи, сценического движения и т.д., и развивают свои способности, но и учатся постепенно в чем-то преодолевать себя, справляться со своими трудностями – и в плане речи, и в плане

коммуникации, и в плане эмоций, т.е. происходит коррекция психо-эмоционального фона и развитие личности ребенка.

Как известно, у детей с дизартрией, с общим недоразвитием речи и другими речевыми нарушениями наблюдается бедность интонационной стороны речи. Но оказывается, что и дети без явных признаков речевых нарушений также испытывают проблемы с интонационной и мелодической организацией речи [5]. Так некоторые из детей испытывают трудности в восприятии и воспроизведении изменения высоты тона голоса, которое является неотъемлемым компонентом мелодического рисунка фразы. Поэтому совместные занятия в театральной студии детей с речевыми нарушениями и детьми, не имеющими данных нарушений по развитию интонационной выразительности речи, полезны всем категориям детей. И с другой стороны, такие совместные занятия крайне важны и с точки зрения развития у всех детей коммуникативных навыков, предполагающих взаимодействие, доброе отношение друг к другу, стремление помочь в выполнении заданий. Дети начинают толерантно относиться к трудностям, проявляющимся у их сверстников.

Инклюзивный подход предполагает и более эффективное сотрудничество с родителями, которое может осуществляться в разных формах в системе дополнительного образования. Так, например, совместные занятия с родителями. Это очень полезно для детей, поскольку эти занятия создают для детей необычную, новую обстановку, и дети учатся приспосабливаться к изменениям привычной обстановки. Родителям это также может быть интересно, так как они могут получить на таких занятиях и разнообразные новые для себя знания, и по-новому взглянуть на своих детей, лучше понять и реальные достижения ребенка, и оценить те трудности, которые он может испытывать.

Подводя итоги, можно отметить, что инклюзивный подход в системе дополнительного образования подразумевает не просто механическое включение детей с особыми образовательными потребностями в группу сверстников, не имеющих ограничений жизнедеятельности, а предполагает целенаправленное воздействие на абсолютно каждого ребенка с тем, чтобы его пребывание в среде сверстников и в социуме в целом было комфортным и способствовало бы его самореализации.

Библиографический список

1. Березина, В.А. Развитие дополнительного образования в системе российского образования [Текст]: учебно-метод. пособие / В.А. Березина. – М.: АНО «Диалог культур», 2007. – 512 с.

2. Вакуленко, Л.С. Дошкольная логопедическая служба в свете инклюзивного обучения [Текст] / Л.С. Выготский // Логопед. – 2011. – № 4. – С. 11–18.

3. Инклюзивная практика в дошкольном образовании [Текст]: пособие для педагогов дошк. учреждений / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.

4. Материалы Международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России» 23–24 июня 2004 г. [Текст]. – М., 2004.

5. Степанова, О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / О.А. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 112 с.

6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] // Российская газета. – № 5976. – 27.02.2015.

7. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение [Текст]: учебно-метод. посо-

бие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Издательство «Гном и Д», 2000.

В.А. Кондратенко

г. Челябинск

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ
МЕТОДИК ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ЗАИКАНИЯ У ПОДРОСТКОВ
И ВЗРОСЛЫХ**

**CURRENT PROBLEMS OF FOREIGN TECHNIQUES TO
OVERCOME STUTTERING IN ADOLESCENTS AND ADULTS**

Аннотация: в статье изложены некоторые современные взгляды в методиках зарубежных авторов в вопросах реабилитации заикающихся подростков и взрослых. Кратко представлены технологии преодоления заикания Чарльза Ван Райпера.

Ключевые слова: заикание, самовосприятие, плавное говорение, модификация, десензитация, псевдозаикание, стабилизация.

Keywords: stuttering, self-image, modification, desenzitizatsiya, pseudo stuttering , stabilization.

По данным мировой статистики и ЮНЕСКО (2015 г.), количество речевых расстройств растет, в связи с чем растет и актуальность разработок коррекционно-восстановительных методик для детей и подростков. Возникла настоятельная необходимость разработки новых методик и дидактического материала. Проблема преодоления речевых недостатков является одной из актуальных, как в специальной педагогике и психологии, так и в

медицине. Современный уровень развития требует, с одной стороны, широкого воплощения результатов научных исследований в практику, а с другой – систематизации многолетнего опыта работников специальных (коррекционных) учреждений и обобщения широкого опыта коррекционной работы.

Одним из наиболее сложных и распространенных речевых расстройств является заикание. Несмотря на то, что многие аспекты этой проблемы разрабатываются достаточно давно, она остается недостаточно изученной и на сегодняшний день. Основной целью всех рассмотренных как постсоветских, так и современных методик коррекции заикания, используемых в России, является преодоление заикания, нормализация речи с использованием логопедических, психотерапевтических и психологических методик.

На сегодняшний день технологически стали более доступными источники научных исследований и методики других стран; практические знания английского языка дают нам возможность изучить эти методики. Проведенный нами анализ отечественной и зарубежной литературы позволил определить, что основной целью, объединяющей логопедов всего мира, является преодоление заикания.

Среди всех существующих сегодня методик коррекции заикания следует выделить методику выдающегося ученого-логопеда доктора профессора Чарльза Ван Райпера. Только несколько человек нашего века можно назвать «легендой своего времени», но Чарльз Ван Райпер (1905–1994) был, несомненно, одним из них. В отличие от методик формирования плавной речи, сторонники данного подхода не считают достижения 100 %-го плавного вещания главной целью, подчерки-

вая, что такая речь звучит неестественно и не помогает человеку в случаях коммуникативного или иного стресса, что приводит к рецидиву заикания.

Последователи Ван Райпера считают, что научить заикающегося человека лучше реагировать на собственно заикание и управлять им полезнее, чем учить его говорить плавно. В методиках этой группы много времени посвящается уменьшению и устранению страхов, а также улучшению самовосприятия заикающихся.

Проанализировав специальную отечественную литературу по проблеме заикания, а также методику модификации заикания Чарльза Ван Райпера, мы пришли к выводу, что проблема преодоления заикания у подростков и взрослых, как в российской, так и в американской литературе рассматривается в достаточной мере. При этом русскоязычных источников методики коррекции заикания Чарльза Ван Райпера нами обнаружено не было, несмотря на то, что эта методика широко используется во многих странах мира. Также недостаточно изучено влияние на речевую функцию заикающихся подростков речевого материала, в комплексе с аутогенной тренировкой, дыхательными упражнениями и массажем.

Рассматривая зарубежные методики коррекции заикания, следует, прежде всего, проанализировать методики по принципу подхода к коррекционному процессу. По этому принципу западные методики делятся на три большие группы: методики формирования плавной речи, методики модификации заикания, интегративные методики.

Методика формирования плавного говорения означает процесс полной реконструкции речи заикающегося. Постепенно

и систематически речь человека, который заикается, прогрессивно переформируется в плавное вещание путем формирования новых речедвигательных навыков. В процессе логопедической работы физиологические речевые механизмы используются с целью выработки «нового вещания». Человек с заиканием учится говорить по-новому, начиная с уровня звукопроизношения (постановки звуков), после чего перестраиваются навыки произношения слогов, слов, предложений. Программа формирования плавного вещания основана известным американским логопедом Рональдом Вебстером в 70-х гг. Представители данного подхода считают, что заикание есть ничто иное, как нарушение речевой моторики, которую можно постепенно и систематически перестроить и закрепить.

Методика модификации заикания была основана классиком американской логопедии Чарльзом Ван Райпером. Методике модификации заикания студенты-логопеды изучают по классическому огромному труду Ван Райпера «Лечение заикания» (1973). Сегодня данная методика широко используется в США и Германии. В отличие от методик формирования плавного говорения, сторонники данного подхода не считают достижения 100%-го плавного вещания главной целью, подчеркивая, что такое вещание звучит неестественно и не помогает человеку в случаях коммуникативного или иного стресса, что приводит к рецидиву заикания. Последователи Ван Райпера считают, что научить заикающегося человека лучше реагировать на собственно заикание и управлять им полезнее, чем учить его говорить плавно. В этих методиках много времени посвящается уменьшению и устранению страхов, а также улучшению самовосприятия заикающегося.

Интегративные (холистические) методики являются интеграцией вышеуказанных двух подходов, то есть включают целостную коррекцию на всех уровнях системы: физиологическом, механическом, социоперцептивном и эмоциональном. Например, методика Барбары Дахм из Израиля, ученицы Рональда Вебстера, которая включила в свою методику психологические элементы, в частности, Гештальт-терапию. Интегративные методики включают релаксацию, аутотренинг, то есть холистический подход к физиологии и интеллекту.

Многие из современных методик коррекции заикания невозможно отнести ни к одной из первых двух групп теорий, потому что они, развиваясь и совершенствуясь, использовали лучшее из двух классических подходов в отношении конкретного типа заикания. Учитывая неоднородность заикания (форму, степень и время нарушения, индивидуальные особенности), невозможно создать универсальную методику коррекции заикания. Поэтому существование различных методик и подходов является вполне оправданным.

Книга Чарльза Ван Райпера «Лечение заикания» (1973), в которой выдающийся логопед описывает свой подход и методику коррекции заикания для подростков и взрослых, стала основой многих современных методик модификации заикания и источником ценных знаний для многих интегративных методик для детей и взрослых.

Структура и основа методики коррекции заикания Ван Райпера основывается на теории обучения. Теория обучения – обучение лучшим способам управления заиканием, отучивание от проявлений предотвращения и борьбы; сервотерапия – на принципе проприоцептивной обратной связи и изменение мо-

торных аспектов произношения; психотерапия – для первичных и вторичных неврозов.

Выделяют следующие фазы коррекции.

1. Фаза идентификации: исследования, анализ и классификация видимых и скрытых проявлений.

Во время этого периода логопед с логопатами совместно распознают видимые и скрытые проявления поведения, связанные с заиканием; устанавливают взаимоотношения на принципах доверия и ответственности; у заикающегося повышается осознание собственного поведения и речевых проявлений.

Прием идентификации: активное самоисследование и самоанализ: сбор и постепенный анализ всех категорий индивидуальных проявлений заикания (слова без заикания, короткое заикание, проявления предотвращения, тяжелые слова и ситуации, стереотипы на уровне тела и речи, эмболы). Исследование ощущений, которые возникают в результате заикания (реакций после заикания, ощущений фрустрации, стыда, враждебности). Благодаря этому логопат осознает себя и свою борьбу с заиканием на более глубоком уровне. Оборудование: видео и зеркало.

2. Фаза десензитации: снижение речевой обеспокоенности и других негативных эмоций.

Цель: снизить чувствительность к коммуникативному стрессу и прекратить насильственную борьбу заикающегося с речью.

Роль логопеда: создать «зону безопасности», контролировать условия коммуникации с целью установления стрессового порога, позволять заикаться.

Приемы десензитации: прием «псевдозаикания», релаксация, прием «душ заикание», эмоциональное принятие.

3. Фаза модификации: изменение и отучивание от способов предотвращения и борьбы с заиканием, а также обучение, путем противопоставления, новому, плавному, менее аномальному способу заикания. Главная идея: возможно научиться заикаться плавно.

Структура фазы: модификация личности заикающегося (психотерапевтические приемы), модификация вещания с заиканием (логопедические приемы).

Логопедические приемы: принцип – работа над проприоцептивным ощущением:

- прием «маскирующего шума» – во время речи устанавливается особый шумовой эффект, благодаря которому человек с заиканием не воспринимает обратной аудиосвязи, то есть не слышит собственного вещания, в свою очередь приводит к уменьшению заикания;

- прием ОАС (опозданий аудиообратной связи – DelayedAudioFeedback) – посредством специального аудиоприбора человек с заиканием воспринимает свою речь с небольшим опозданием, что также способствует уменьшению заикания (темп речи не контролируется);

- прием пантомимы: заикающийся произносит трудные слова пантомимически, концентрируясь на моторных движениях и проприоцептивных ощущениях речи;

- приемы «обнуливания» (Cancellation): основываются на идее, когда заикающийся, в большинстве случаев, заранее чувствует момент заикания и пытается предотвратить его: использование пауз для успокоения после момента заикания (3 сек.

или больше), после паузы это же слово повторяется приемом пантомимы и громкой шепотной речью;

– приемы «формирования» речи: варьирование манерой артикуляции и вокализации, прием «выталкивания» (Pull-outs): используется в момент заикания: «выталкивания» с фиксацией, тремор (замедление и плавный выход); освобождение от клонических (спастических) судорог (замедление повторяющихся движений и переход от судорожного состояния к нормальному).

Моторное планирование: включает пропорциональное замедление темпа речи, правильное произношение всех звуков.

4. Фаза стабилизации: закрепление достижений и автоматизация новых навыков. Развитие проприоцептивного управления новой речью. Во время данной фазы логопед выступает только во вспомогательной роли. Работа ведется над автоматизацией изученных модификационных приемов в условиях усложнения коммуникативных ситуаций и внедрения лингвистических стимулов, нормализации темпа речи; над развитием просодической стороны речи. Важным этапом данной фазы является работа по стабилизации реинтегрированного самовосприятия (концепция «плавноречевой заикающийся») и постепенное завершение терапии.

Методика коррекции заикания Ван Райпера активно используется сегодня во всем мире. Сделав обзор специальной литературы по коррекции заикания и сравнив ее с методиками школы Чарльза Ван Райпера, мы сделали следующие выводы: на сегодняшний день в отечественной литературе освещаются эффективные комплексные методики, в основу которых входят: медикаментозное лечение, физиотерапия, психотерапия, лого-

педические приемы, но при этом не обращается внимание на использование эффективных приемов методики Чарльза Ван Райпера. Эта методика широко используется во многих странах мира и имеет положительные результаты, но практически не используется в нашей стране. Таким образом, комплексные методики преодоления заикания зарубежных авторов в совокупности с отечественными методами и приемами можно рассматривать как одно из перспективных направлений в организации коррекционно-логопедической работы с заикающимися подростками и взрослыми.

Библиографический список

1. Белякова, Л.И. Заикание [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М, 1998. – 304 с.: ил.

2. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст]: сб. методических рекомендаций. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. – 240 с.

3. Дмитрива, Е.Д. Логопедические карты для диагностики речевых расстройств [Текст] / Е.Д. Дмитрива. – М.: АСТ: Астрель, 2008.

4. Van Riper, C. (1972) "Stuttering Therapy in +2050 AD" in Emerick, L.L., and Hamre, C.I. (ed.) An Analysis of Stuttering, Danville, Ill. – pp. 808-812.

5. Van Riper, C. (1973) The Treatment of Stuttering, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

6. Van Riper, C. (1994) A Message from Charles Van Riper, in Letting GO, the NSP Newsletter.

*Н.Г. Кормушина
г. Оренбург*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ КАК ТЕХНОЛОГИИ
ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**USING ART-THERAPY AS THE OPTIMIZATION TECHNOLOGY
OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH
DISABILITIES**

Аннотация: статья раскрывает основные вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы. Описывается технология песочной арт-терапии в оптимизации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, психологическое сопровождение, песочная арт-терапия.

Key words: inclusive education, children with disabilities, psycho-pedagogical support, sand art therapy, technology, optimization

По данным Всемирной организации здравоохранения, ежегодно в России рождается около 50 тысяч детей-инвалидов. Рост численности детей с ограниченными возможностями здоровья сопровождается поиском путей решения проблем и требует от специалистов компетентных действий.

При таком понимании в рамках инклюзивного образования Л.Е. Данилюк считает целесообразным использовать для оценки успешности социальной адаптации детей с ОВЗ следующие критерии: уровень личностной самореализации; образ жизни; социальное самочувствие; жизненные ориентации [4, с. 4].

Обсуждая проблемы, связанные с организацией процесса развития и обучения детей с ОВЗ в массовой школе, О.И. Акимова обнаруживает: инклюзия детей с ОВЗ в обычные образовательные учреждения не всегда носит спланированный характер; во многих образовательных учреждениях пока не созданы условия для беспрепятственного доступа детей с ОВЗ; отсутствует достаточное количество качественных специальных учебников и пособий с четкими требованиями к результатам обучения; имеется дефицит квалифицированных педагогических кадров [2, с. 29].

Аналогичные проблемы рассматривает Б.В. Белявский, добавляя, что школа не обладает достаточными ресурсами, чтобы принять ребенка со сложной структурой дефекта. К сожалению, подчеркивает автор, мера толерантного отношения к инвалидам находится в сильной зависимости от характера дефекта [3, с. 20].

С точки зрения С.В. Алехиной, рассмотрение образования через призму инклюзии, как эволюционного скачка, означает осознание представления о том, что в изменениях нуждается сама система образования [1].

Практический опыт сопровождения детей с ОВЗ показывает, что игровой характер самого процесса манипулирования с естественными природными материалами делают песочную

арт-терапию способом символической коммуникации. Песочная арт-терапия как язык символов и метод «социального врачевания» способствует формированию здоровой творческой личности детей с ОВЗ, благодаря следующим функциям: адаптационной, коррекционной, мобилизующей, регулятивной, реабилитационной и профилактической [5, с.72].

При психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ, песочная арт-терапия позволяет решать разнообразные психолого-педагогические проблемы: снижает уровень внутренней тревожности, закрепляет новые позитивные формы поведения, умение адекватно выражать различные состояния, чувства, эмоции; повышает мануальный интеллект; развивает способность усваивать последовательность необходимых действий; позволяет видеть рабочее пространство, развивая зрительную память; способствует координации движений; концентрации внимания; расширяет словарный запас, осведомленность и эрудированность; изменяет частоту проявления психосоматических реакций.

Главное в инклюзивном образовании ребенка с ОВЗ – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. На этом фоне закономерным выглядит вывод С.В. Фаттаховой о том, что в контексте инклюзивного образования на образовательную среду возлагается миссия превенции (психологической профилактики) [6, с. 163].

Примечательно, что понятие «сопровождение» теснейшим образом сочетается с понятием сохранения позитивного здоровья и динамической оценки адаптированности ребенка с ОВЗ в образовательной среде.

Следует заметить, что процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен и предусматривает последовательную реализацию (по Л.Н. Харавиной) четырех этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического.

Осуществляя психолого-педагогическое сопровождение методом песочной арт-терапии, педагог-психолог может проанализировать особенности детей с ОВЗ, а именно:

- 1) операциональные характеристики деятельности;
- 2) характер поведения ребенка в целом;
- 3) особенности речевого развития;
- 4) аффективные и эмоциональные особенности ребенка;
- 5) специфику взаимодействия ребенка с детьми и взрослыми;
- 6) моторную гармоничность, ловкость ребенка;
- 7) анализ продуктов деятельности на песочном листе.

Вместе с тем, скрининговое интегративное наблюдение педагога-психолога в процессе построения песочных картин позволяет фиксировать самые различные параметры и характеристики деятельности группы детей с ОВЗ, разрабатывать рекомендации о дозировании объема учебных нагрузок.

Библиографический список

1. Алехина, С.В. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики [Текст]: методическое пособие. Серия «Инклюзивное образование» / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

2. Акимова, О.И. Специфика подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования в Оренбургском гос-

ударственном педагогическом университете [Текст] / О.И. Акимова // Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии: мат-лы Всероссийского форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования. – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. – Ч. I. – С. 27–31.

3. Белявский, Б.В. Вопросы обучения детей со сложной структурой дефекта в Российской Федерации [Текст] / Б.В. Белявский // Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии: мат-лы Всероссийского форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования. – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. – Ч. I. – С. 20.

4. Данилюк, Л.Е. Управление социальной адаптацией детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: дис. ... канд. социол. наук / Л.Е. Данилюк. – М.: 2011. –229 с.

5. Кормушина, Н.Г. Интегративные функции песочной арт-терапии в работе со старшими подростками [Текст] / Н.Г. Кормушина // Объединенный научный журнал, № 15 (233). Ноябрь / под ред. В.И. Долговой и др. – М.: АНП, 2009. – С. 71–76.

6. Фаттахова, С.В. Психолого-педагогические условия реализации инклюзивной образовательной практики [Текст] / С.В. Фаттахова, И.И. Лушпаева, С.А. Теряева // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: мат-лы II Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 05 июня 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков и др. – Чебоксары: ЦНС «Интер-актив плюс», 2015. – С. 162–167.

Н.А. Крушная
г. Челябинск

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT FAMILIES OF A CHILD WITH
DISABILITIES IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION**

Аннотация: статья посвящена психологическому сопровождению семьи ребенка с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: психологическое сопровождение семьи, ребенок с особыми возможностями здоровья, инклюзивное образование.

Key words: psychological support of family, a child with special abilities, inclusive education.

Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на образование является одной из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации [2]. Для обеспечения образования необходимы особые условия для детей с ОВЗ разных категорий, специальная подготовка педагогов и психологов общеобразовательных организаций.

Современной тенденцией образования детей с ОВЗ является инклюзия. «Инклюзия» с англ. «inclusion» – включение, добавление, прибавление, присоединение; с фр. «*inclusif*» – включающий в себя; с лат. «*include*» – заключаю, включаю. Под инклюзией понимается включение любого ребенка независимо от типа и степени выраженности нарушения в обучение со сверстниками, имеющими нормальный уровень развития. Инклюзивное образование – это доступность общего образования для различных категорий детей.

Одним из важных условий успешной социализации детей с ОВЗ имеет психологическое сопровождение всей семьи, воспитывающей таких детей. В словаре русского языка С.И. Ожегова «сопровождение» трактуется следующим образом: «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [3].

Е.И. Казакова под сопровождением понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора [1]. Она считает, что носителем проблемы является не только ребенок, но и его ближайшее окружение.

Процесс сопровождения по Е.И. Казаковой осуществляется на основе следующих принципов:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность сопровождения;
- стремление к автономизации.

Важнейшим аспектом реализации сопровождения семьи ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии в образовательной органи-

зации является тесное сотрудничество психологов и педагогического коллектива с родителями.

Психологическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ – это деятельность, актуализирующая ресурсы семьи, обеспечивающая эффективность ее функционирования, особенно в периоды кризисов, связанных с воспитанием и развитием ребенка с ОВЗ. Все это позволяет создавать соответствующее возрасту ребенка коррекционно-развивающее пространство, формировать и реализовывать адекватные потребностям ребенка стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему.

Можно выделить два направления психолого-педагогического сопровождения: 1) актуальное, ориентированное на решение уже имеющихся трудностей, возникших у ребенка и в его семье; 2) перспективное, ориентированное на профилактику отклонений в обучении и развитии детей с ОВЗ, внутрисемейных и социальных отношений. Также можно разделить сопровождение по направленности на ребенка, родителей и семьи в целом.

В центре внимания при психологическом сопровождении семьи находятся следующие цели: создание родительской компетенции и адекватной самооценки, коррекционно-развивающей среды, реалистичного отношения к особенностям ребенка с ОВЗ; обучение установлению необходимых социальных контактов, социальной адаптации, актуализации ресурсов и оптимального функционирования семьи, гармонизации внутрисемейных отношений и общения, эффективной внутрисемейной коммуникации (возможность получать эмоциональную поддержку, активное слушание, выражение мыслей и чувств от

первого лица, преодоление кризисных ситуаций, стрессов и т.д.). Также актуальными темами для семей с детьми с ОВЗ могут являться особые случаи (развод родителей, смерть близкого человека и др.).

Психологическое сопровождение детей с ОВЗ состоит в развитии психических функций; снятии нервно-психического напряжения; коррекции самооценки; преодолении пассивности; формировании самостоятельности, ответственности и активной жизненной позиции; преодолении отчужденности и формировании коммуникативных навыков. Сопровождение детей проводится с помощью ролевых игр, бесед, индивидуальных и семейных консультаций, психологической и психотерапевтической помощи, тренингов, специальных упражнений. Психосоциальное здоровье ребенка с ОВЗ зависит от его настроения, душевного состояния, умения социализироваться. Поэтому таких детей необходимо активно привлекать к культурно-массовым мероприятиям. Инклюзивное образование дает возможность детям с ОВЗ получать опыт во взаимодействии с обычными детьми, у которых, в свою очередь, формируется толерантность, поддержка, принятие и понимание нужд детей с ОВЗ, что влияет на личностное и социальное развитие обеих групп детей в совместном жизненном пространстве взаимоотношений и взаимодействий.

При сопровождении родителей используются индивидуальные и семейные консультации, семейная психотерапия, лекции, психологические разминки, тренинги, родительские собрания, практикумы, родительские вечера, дискуссии, круглые столы, информационные бюллетени, буклеты, памятки, дискуссии, игры, совместная деятельность, обсужде-

ние и разыгрывание ситуаций, обучающие эксперименты, анализ поступков детей и родителей, анализ типов коммуникативных взаимоотношений, анализ ситуаций, анализ видео- и аудиоматериала, родительский киноклуб, группы взаимопомощи, посещение семьи и др.

Для осуществления психологического сопровождения семей с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования необходимо изменение представлений и профессиональных компетенций участников образовательного процесса о возможности обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях; принятие неоднородности детского коллектива как естественной реальности; учитывать приоритет интересов и потребностей сопровождаемых; междисциплинарное взаимодействие специалистов сопровождения; введение новых программ и принципов сопровождения.

Библиографический список

1. Казакова, Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Казакова. – СПб., 1995. – 32 с.

2. Комплексная абилитация детей с нарушениями движений в специальных образовательных учреждениях [Текст]: программно-метод. материалы / сост. И.А. Смирнова [и др.]. – СПб., 2008.

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. Около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов; под. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М.: ООО Изд-во «Мир и образование», 2011. – 1360 с.

*А.С. Кубышенко
Р.Д. Яппарова
О.И. Акимова
г. Оренбург*

**ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

**TRAINING OPPORTUNITIES FOR PEOPLE WITH SEVERE SPEECH
DISORDERS IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION AT THE
PRESENT STAGE**

Аннотация: в статье представлены подходы к возможности обучения лиц с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, принципы инклюзивного образования, лица с тяжелыми нарушениями речи.

Key words: inclusion, inclusive education, the principles of inclusive education, persons with severe speech disorders.

В настоящее время одной из актуальных проблем современного общества является проблема воспитания и обучения лиц с особыми образовательными потребностями. Деятельность многочисленных правительственных программ и законов Российской Федерации направлена именно на повышение физического и психологического здоровья детей. К сожалению, несмотря на усилия со стороны правительства и социума, про-

блема детского здоровья остается одной из наиболее важных проблем нашего времени.

Нередко ребенку с особыми образовательными потребностями для необходимого раскрытия потенциалов требуется особый подход в образовании. Существующая долгое время система специальных учебно-воспитательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе претерпевает серьезные изменения. Современная тенденция развития образовательной системы направлена на устранение различий между общеобразовательной и специальной (коррекционной) школой. Таким образом, именно в данных условиях роль инклюзивного образования в нашей стране существенно повышается.

В переводе с французского *inclusif* – включающий в себя. Инклюзивное, или включающее (включенное) образование предполагает включение детей с ограниченными возможностями здоровья в процесс образования в обычных общеобразовательных учреждениях [3]. Суть включенного образования заключается в том, что лица ограниченными возможностями здоровья могут (и должны) быть вовлечены в социум.

С тенденцией развития инклюзивного образования в общеобразовательных школах сочетается усиление неоднородности состава учащихся по уровню их умственного, физического, речевого, интеллектуального и психического развития в целом. В связи с этим в образовательном процессе возникает ряд трудностей: недостаточное оснащение материально-технической базы; отсутствие у педагогов возможности осуществлять индивидуальный подход к каждому обучающемуся; недостаточный уровень подготовки педагогов в области специальной и коррекционной педагогики и др. Для преодоления этих трудностей об-

разовательному учреждению необходимо: повышать уровень квалифицированности своих педагогов; иметь специализированную литературу, учебники, методические планы; осуществлять взаимодействие с семьями, которые имеют детей с ограниченными возможностями, а также осуществлять взаимодействие между другими организациями и учреждениями, обеспечивающими социальную поддержку детей с ОВЗ [2].

Основной постулат инклюзивного образования заключается в отсутствии любой дискриминации детей. Данный постулат обеспечивает не только равенство между детьми, но и позволяет ребенку с ОВЗ найти свое место в обществе, раскрыть свои потенциалы, обрести уверенность в себе и найти тот круг общения, который может помочь ребенку преодолеть существующие трудности.

В основных принципах инклюзивного образования отражены следующие моменты: ценность каждого человека вне зависимости от его физических особенностей, способностей и достижений; способность каждого человека думать, чувствовать, общаться и возможность быть услышанным; подлинность образования и социализация возможны только при непосредственном контакте в социальной группе.

Разумеется, одна из широко обсуждаемых проблем, связанных с инклюзивным обучением, заключается в психологической готовности общества в целом принять инклюзивное образование как естественный процесс. Многочисленные споры на данную тему подтверждают, что первым шагом к повсеместному внедрению инклюзивного образования является психологическая и моральная готовность социума, многие педагоги и психологи утверждают, что отношения и взаимодействие здоровых

детей со сверстниками с ОВЗ является одним из главных факторов успешности инклюзивного образования.

Немаловажным в данной сфере является поддержка государства, а именно создание более гибких образовательных стандартов, обеспечение материально-технической базы, повышение квалификации педагогов. Педагог, работающий в системе инклюзивного образования, должен обладать достаточной квалификацией в области педагогики, психологии и медицины.

Согласно статистике, предоставленной Институтом коррекционной педагогики РАО, процент здоровых новорожденных в течение последних лет снизился с 48,3 % до 26,5–36,5%. На сегодняшний день примерно 80 % новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70 % имеют патологию периода беременности и родов. В этих случаях, в первую очередь, страдает нервная система ребенка, а в частности – речь [1, с. 7].

По мнению М.А. Васильевой, Л.А. Пантелеевой, А.С. Попова, Т.Б. Филичевой, в современном обществе заметно повысилось значение речи в интеллектуальном и духовном развитии человека. Тяжелые нарушения речи, среди которых чаще всего встречаются алалия, афазия, ринолалия и различного типа дизартрии, а также некоторые формы заикания способствуют нарушению контакта ребенка с окружающим миром [5]. Детей с тяжелыми нарушениями речи отличает резко выраженная ограниченность средств речевого общения при сохранном слухе и интеллекте. У них возникает вторичное отставание в развитии психических процессов, что иногда дает повод ошибочно считать их неполноценными в интеллектуальном отношении, у них скудный речевой запас, некоторые дети не говорят совсем. Хотя сами они и лишены возможности вербально общаться с окру-

жающими, что зачастую приводит к тяжелому положению в коллективе, но большинство детей с тяжелыми нарушениями речи способны понимать обращенную к ним речь [4, с. 112].

Несмотря на первичную сохранность умственного развития для детей с тяжелыми нарушениями речи является затруднительным усвоение основ наук в связи с ограниченностью мышления, речевых обобщений, трудностей в чтении и письме. Такие дети часто осознают свою неполноценность, что приводит к изменениям характера: эмоциональным срывам, замкнутости, негативизму, наблюдается апатия, равнодушие, неустойчивость внимания. Для того чтобы снизить степень выраженности таких реакций необходимо создать благоприятные для ребенка условия. Не нужно фиксировать внимание на его дефекте, подчеркивать неправильность его речи нетактичными замечаниями, нужно найти тесный контакт с ребенком, внимательно, бережно к нему относиться, стараться его понять и облегчить тяжелое положение в обществе.

Многие исследователи (А.М. Бородич, В.В. Гербова, В.П. Глухов, О.С. Ушакова) отмечают, что у детей с тяжелыми нарушениями речи высокий образовательный потенциал. При правильном педагогическом подходе дети овладевают устной и письменной речью, усваивают необходимый объем школьных знаний. Вместе с развитием речи, как правило, исчезают и вторичные изменения психики.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что инклюзивное образование поможет более полному развитию школьников с тяжелыми нарушениями речи, а также снятию барьеров в образовательной, профессиональной и бытовой сферах, самопознанию, саморазвитию и самореализации. Это в свою очередь будет способствовать повышению уровня образования

детей с тяжелыми нарушениями речи. Людям с ограниченными возможностями здоровья больше всего хочется того, чтобы в обществе их принимали такими, какие они есть, и чтобы их права не только гарантировались законодательством, но и обеспечивались на практике.

Библиографический список

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.

2. Егоров, П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / П.Р. Егоров. – Режим доступа: <http://teoria-practica.ru/vipusk-3-2012/>.

3. Жуков, М.А. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] / М.А. Жуков. – Режим доступа: <http://pedgazeta.ru/viewdoc.php?id=42713>.

4. Попов, А.С. Актуальные вопросы и инновационные подходы обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст]: сб. метод. статей / А.С. Попов, Ф.В. Мусакаева. – М., 2012. – 256 с.

5. Урюпина, Е.А. О необходимости подготовки детей с тяжелыми нарушениями речи к инклюзивному образованию: сб. метод. статей [Электронный ресурс] / Е.А. Урюпина. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-neobhodimosti-podgotovki-detey-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi-k-inkluzivnomu-obrazovaniyu>.

*А.М. Кузыченко
Н.В. Колодий
г. Челябинск*

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПРОСТРАНСТВЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN COMPREHENSIVE
SCHOOL**

Аннотация: организация образовательного процесса на принципах инклюзии в общеобразовательной школе ориентируется на интегрированное обучение. При этом необходимо решать вопросы профессиональной готовности педагогов, рефлексивной культуры всех участников образовательного процесса, организационно-методической работы по переходу к реальной инклюзии.

Ключевые слова: образовательный процесс, интегрированное обучение, инклюзия, социальная адаптация.

Key words: educational process, integrated training, inclusion, social adaptation.

Одним из приоритетных направлений системы образования в России является образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). А общедоступность образования, адаптивность системы к уровням развития и подготовки учащихся является одним из главных принципов государственной политики в области образования. Таким образом, можно утверждать, что одной из целей современной школы является создание условий для каждого ученика в достижении успеха – будь то ученик с ограниченными возможностями здоровья, или

ученик средних возможностей, или одаренный, талантливый учащийся. Учитывая тот факт, что на фоне снижения общего количества детей растет число детей, которые нуждаются в специализированной помощи врачей, педагогов и психологов, увеличивается запрос на предоставление образовательных услуг детям с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы.

Так, например, статистика МБОУ «СОШ № 17 г. Челябинска» подтверждает ежегодный прирост процента детей с ОВЗ в общем контингенте школы: 2013 – 21 %, 2014 – 25 %, 2015 – 27 %.

Как правило, процесс личного развития таких детей отягощен одним или несколькими неблагоприятными факторами биологического, социального, психологического и педагогического характера, которые снижают результативность образовательной деятельности и ведут к дезадаптации ребенка.

Следовательно, при организации образовательного процесса в условиях общеобразовательной школы мы должны соблюдать принципы инклюзии, т.е. вовлечения в процесс каждого ученика с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям, удовлетворяет индивидуальные образовательные потребности, обеспечивает специальные условия.

При организации образовательного процесса на принципах инклюзии мы ориентируемся на интегрированное обучение, понимая это как совместное обучение учащихся, имеющих физические или психические недостатки, и учащихся, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств и методов и при участии педагогов-специалистов. При этом интегрированное обучение детей с ОВЗ организовано в нашей школе двумя путями:

– посредством открытия специальных классов для данной категории детей;

– путем совместного обучения детей с ОВЗ и детей, не имеющих таких ограничений, т.е. в одном общеобразовательном классе.

Тем самым наша школа старается максимально адаптироваться к учащимся с их индивидуальными способностями и потребностями. Речь идет о развитии адаптивной среды, которая обеспечивает адаптацию ребенка к интеллектуальным и физическим нагрузкам, социальное и профессиональное определение школьника. Причем, именно социальная адаптация и реабилитация являются ведущими в системе психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ. Таким образом, в нашем понимании, инклюзия – это не единовременная или дискретная помощь, а долговременная поддержка ребенка с ОВЗ, в основе которой лежит четкая организация, направленная на выбор варианта решения его актуальных проблем.

В связи с этим возникает необходимость разработки Концепции или долгосрочной программы, которая отражала бы переход от деления детей на категории по видам нарушений в развитии по когнитивному признаку, к учету характера требований, предъявляемых к такому ребенку окружающим социумом. Трудности в осуществлении инклюзивного образования обусловлены существующей организацией и практикой учебного процесса в общеобразовательной школе. Из практики инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы мы знаем, что инклюзия может быть подлинной и формальной. Среди основных трудностей при переходе от формальной инклюзии к подлинной школа сталкивается с отсутствием специально подготовленных кадров к работе в соответствии с принципами инклюзивного образования, недостаточно развитой толерантностью педагогов, родителей и учащихся к совместному обучению детей с ОВЗ и обычных детей.

Поэтому при организации индивидуального сопровождения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы задачей педагогического коллектива, в первую очередь, является внедрение принципов инклюзии в повседневное использование как учащимися и их родителями, так и всеми сотрудниками школы. Важнейшим условием, обеспечивающим полноценную интеграцию и инклюзию, является точная дифференциальная психодиагностика каждого ребенка. Это возможно только при наличии квалифицированной междисциплинарной команды, владеющей единой системой методов, включая воздействие педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, социального педагога, воспитателя, учителя. Такое взаимодействие включает:

- комплексность в определении и решении проблем детей;
- многоаспектный анализ личностного и познавательного развития ребенка;
- составление комплексных индивидуальных программ общего развития и коррекции учащихся.

Однако на сегодняшний день школа сталкивается с рядом проблем при формировании такой системы. Административный ресурс не способен решить эту проблему. Для решения этой проблемы необходима разработка системы комплексных мер не только психолого-педагогического, но и юридического и социально-экономического характера.

Таким образом, внедрение интегрированного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе требует решения таких важнейших проблем как: неготовность учителя общеобразовательной школы к работе с детьми с ОВЗ; низкий уровень рефлексивной культуры и толерантности участников образовательного процесса; недостаточная материально-техническая база образовательного учреждения, ограничивающая возможно-

сти работы с детьми с ОВЗ; необходимость значительной и длительной организационно-методической работы по переходу от формальной к подлинной, реальной инклюзии в системе общеобразовательной школы.

*Е.А. Лебедева
Л.М. Лапшина
г. Челябинск*

**ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ
ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ**

**THE INTEGRATED EDUCATION OF CHILDREN WITH VIOLATION
OF INTELLIGENCE IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL SPACE
OF CORRECTIONAL SCHOOL**

Аннотация: в статье представлена точка зрения авторов на возможность реализации инновационных подходов в организации образовательных услуг для детей школьного возраста с нарушением интеллекта. Сегодня наиболее реальным видится создание в условиях коррекционной школы оптимальных условий для развития детей с разным уровнем интеллектуального развития.

Ключевые слова: интегрированное образование, инклюзивное обучение, дети с нарушением интеллекта, коррекционная школа.

Key words: integrated education, inclusive training, children of with violation of intelligence, correctional school.

Право на образование является одним из важнейших субъективных прав личности. Будучи неотъемлемым элементом системы прав человека и жизни общества в целом, оно сопровождает эволюцию индивидуумов и народов, обеспечивает совершенствование человечества. Право на образование создает возможность доступа к результатам развития цивилизации, приобщает человека к достигнутому обществом уровню культуры, воспитывает уважение к общечеловеческим ценностям, формирует национальную культуру, содействует социальному прогрессу. Среди широкого круга субъектов права на образование есть лица с особым правовым статусом. Одним из таких субъектов являются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [3].

Дети с ОВЗ – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [1].

Современная российская действительность характеризуется вариативностью форм организации образовательных услуг для детей с ОВЗ. Отечественная система образования сохранила как традиционный вариант – специальное (коррекционное) образование, так и активно развивает инновационный подход – интегрированное/инклюзивное образование (при этом второй вариант рассматривается ведущими специалистами как приоритетный) [1; 2].

Инклюзивное/интегрированное 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 [1].

Инклюзивное (включенное) образование понимается нами как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии. Именно социальная адаптация и реабилитация должны быть основой системы психолого-педагогической помощи детям с нарушением интеллекта, которые составляют количественно достаточно большой контингент среди всех групп детей с ОВЗ. Данный подход позволяет рассматривать коррекцию и компенсацию нарушений развития не как конечную цель, а как одно из важнейших условий наиболее адекватного и эффективного вхождения такого ребенка в социум.

Российская модель инклюзии базируется на позициях Л.С. Выготского, который мыслил личность и среду как целостность. Согласно его взглядам, социальная среда имеет первостепенное значение для развития ребенка с нарушением интеллекта [1].

В настоящее время в Российской Федерации государство старается обеспечить каждому ребенку с нарушением интеллекта доступную и полезную для его развития форму образования. В то же время следует отметить, что именно контингент школьников с нарушением интеллекта сегодня очень вариативен: коррекционные школы обучают несколько категорий детей с нарушением интеллекта. Это дети с легкой умственной отсталостью (традиционный контингент; F70), с выраженным нарушением интеллекта (данный контингент активно вошел в образовательное пространство коррекционных школ в конце 1990-х годов; F71) и контингент воспитанников, опыт обучения которых только начинает накапливаться – дети с тяжелым нарушением интеллекта – F72 – в сочетании с другими, множественными нарушениями.

Такая неоднородность обучаемого контингента актуализирует вопрос – если инклюзивное образование приоритетно, то способна ли сегодня общеобразовательная школа создать оптимальные условия для ребенка с нарушением интеллекта, вне зависимости от структуры его дефекта.

Практика функционирования коррекционных школ для детей с нарушением интеллекта (в том числе и Уйской коррекционной школы-интерната Челябинской области) показывает, что сегодня оптимальные условия для полной реализации коррекционного пространства образования реально организовать только в условиях коррекционных школ. Наличие полного штата специалистов, коррекционно-развивающей среды, охранительного режима и др. – вот те условия, которые в совокупности создают базу оптимального образования школьников с нарушением интеллекта. Кроме того, взаимодействие во внеучебное и внеурочное время разных обучающихся, их совместная деятельность при подготовке и проведении воспитательных мероприятий создает прецедент «особой развивающей среды» для детей с выраженными нарушениями интеллекта, что общеобразовательная школа сегодня создать не в состоянии.

Вероятно, со временем данная ситуация будет меняться – расширение возможностей общеобразовательной школы позволит детей с легкими нарушениями интеллекта эффективно инклюзировать. Однако сегодня наиболее приоритетным вариантом реализации инновационных форм образовательных услуг для школьников с интеллектуальными нарушениями следует рассматривать создание единого образовательного пространства в условиях коррекционной школы.

Библиографический список

1. Малофеев, Н.Н. Актуальные проблемы специального образования [Текст] / Н.Н. Малофеев. – Дефектология. – 1994. – № 6. – С. 3–9.

2. Шипицына, Л.М. Психологические проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л.М. Шипицына // Реализация государственной политики в интересах детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практич. конф. (г. Кисловодск, 21–23 апреля 2010 г.). – Ставрополь. – 2010. – С. 69–71.

3. Шинкарева, Е.Ю. Право на образование ребенка с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации и за рубежом [Текст]: монография / Е.Ю. Шинкарева. – М.: Педагогика, 2009.

Л.А. Лебедева
г. Челябинск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

APPLICATION OF PROJECT ACTIVITIES METHOD FOR DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILL SETS OF LEARNERS WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DEFICIENCIES)

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема апробации Адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отстало-

стью (интеллектуальными нарушениями). Проанализированы особенности коммуникативных компетенций обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Показано, что через введение метода проектной деятельности можно решить проблемные задачи, стимулировать развитие творчества. Проектная работа обладает уникальными возможностями для коммуникативного обучения родному языку.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, проектная деятельность, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Key words: communicative skill sets, project activities, learners with mental retardation (intellectual deficiencies).

Современное образование определило для школы предельно четкие образовательные и воспитательные цели и задачи.

Освоение обучающимися Адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которая создана на основе ФГОС, предполагает достижение ими двух видов результатов: личностных и предметных. В структуре планируемых результатов ведущее место принадлежит личностным результатам, поскольку именно они обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для достижения основной цели современного образования – введения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в культуру, овладения ими социокультурным опытом. Личностные результаты освоения АООП образования включают индивидуально-личностные качества и социальные компетенции обучающихся, социально значимые ценностные установки.

Известно, что жизненные компетенции у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на низком уровне в целом далеки от желаемого. При содержательном наполнении коммуникативной компетенции основной акцент должен быть сделан на способах деятельности, к которым можно отнести диалогические (начинать коммуникацию, воспринимать информацию, уточнять детали, высказывать свое мнение) и монологические умения (воспринимать монологическую речь, вычленять главное, составлять монологическое высказывание).

У обучающихся с системным недоразвитием речи (СНР) речь как орудие мышления и регулятор практической деятельности не выполняет своих функций. Обучающиеся с системным нарушением речи затрудняются в построении как диалогической, так и связной монологической речи. К числу важнейших задач логопедической работы со школьниками, имеющими СНР, относится формирование у них связной речи. Дети с ОВЗ не умеют последовательно и достаточно полно излагать свои мысли, они часто не испытывают желание налаживать речевой контакт. Особенно ярко это проявляется при пересказах, написании изложений, сочинений, оформлении собственного высказывания. Недостатки формирования связной речи являются серьезным препятствием для успешного овладения программным материалом по всем предметам. Поэтому мы приучаем обучающихся воспитанников в процессе учебных занятий пользоваться речью:

- повторять за учителем-логопедом объяснение;
- сопровождать речью предметные действия;
- делать отчет о выполненном задании.

Система логопедических занятий с обучающимися строится на сочетании наглядного образа, слова и практических действий. При этом используются различные приемы работы:

- формулировка учебного задания;
- поэтапная помощь учителя-логопеда в характеристике свойств предмета;
- речевое оформление выводов;
- построение связного рассказа на наглядной основе.

Далее усложняем задачу для обучающихся без какой-либо опоры на наглядность, чисто в словесном плане. Составление рассказов на заданную тему, досказывание начатых рассказов учителем-логопедом. Для того, чтобы продемонстрировать эффективность работы учителя-логопеда в школе, для родителей и учителей я проводила открытые уроки и «Речевой утренник». Было достаточно проблематично одной за все отвечать. Прослушав курс по «Проектированию», мы начали постепенно вводить методы проектирования и в свою работу. Это оказалось интересным как для меня, так и для родителей, детей и коллег.

Главной особенностью метода проектов является обучение на активной основе через целесообразную деятельность, соответствующую личным интересам ученика. Проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение обучающимися своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении. Обучающиеся используют рисунки, коллажи, планы, схемы, анкетные таблицы и графики.

Таким образом, формирование коммуникативных навыков надежно подкрепляется многообразием средств, передаю-

щих информацию. В ходе решения проблемных задач происходит непроизвольное запоминание лексических средств и грамматических структур, стимулируется развитие творчества. Создаются условия для выражения мысли и осмысления воспринимаемого. С помощью проектной методики на логопедических занятиях и при подготовке к праздникам и внеурочным мероприятиям можно достичь сразу несколько целей: расширить словарный запас обучающихся, закрепить изученный лексико-грамматический материал, создать на логопедическом занятии атмосферу праздника. Это удачная методическая находка, где языковой элемент играет ведущую роль. При этом проектная работа обладает уникальными возможностями для действительно коммуникативного обучения родному языку.

Библиографический список

1. Воробьева, В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи [Текст] / В.К. Воробьева // Дефектология. – 1990. – № 4.

2. Глухов, В.П. Методика формирования связной монологической речи у дошкольников с ОНР [Текст] / В.П. Глухов. – М.: МГОПУ, 1996.

3. Корицкая, Е.Г. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с III уровнем общего речевого развития [Текст] / Е.Г. Корицкая, Т.А. Шимкович // Нарушение речи у дошкольников. – М., 1972.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / под ред. Е.С. Полат. – М., 2000.

5. Пахомова, Н.Ю. Проектное обучение – что это? [Текст] / Н.Ю. Пахомова // Методист. – 2004. – № 1. – С. 42.

*А.А. Лысова
А.П. Богданова
г. Челябинск*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВА СОПРОВОЖДЕНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**MUSIC AS A TOOL BASED ON MUSIC SCHOOL FOR EMOTIONAL
DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES**

Аннотация: в статье представлены особенности эмоционального развития дошкольников с задержкой психического развития и возможность использования музыки как средства снятия у ребенка различных негативных эмоциональных состояний.

Ключевые слова: интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, агрессия, тревожность, музыкальное сопровождение.

Keywords: integration, children with disabilities, aggression, worry, musical maintenance.

В связи с переориентацией системы отечественного образования на максимальную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в общество, на их совместное воспитание в условиях образовательной системы, общество переходит к различным интеграционным формам их образовательного размещения и сопровождения. Это происходит на фоне стойкой тенденции к росту такого отклонения в развитии детей, как за-

держка психического развития (далее ЗПР). У детей данной категории, по мнению ученых, неуспехи и неудачи вызывают повышенную тревожность, формируют заниженную самооценку, что не только затрудняет межличностное общение, но и отражается на их психофизическом здоровье. Следовательно, проблема эмоционального развития детей с ЗПР в дошкольном возрасте является исключительно актуальной, так как нереализованные возрастные возможности в эмоционально-личностном становлении ребенка не могут не отразиться на его дальнейшей социализации.

Одним из средств сопровождения эмоционального развития ребенка с ЗПР может быть музыка. По мнению ученых, музыкотерапия всё более утверждается в статусе универсальной воспитательной системы, способной оптимизировать процесс личностного развития человека в сложных условиях современной общественной жизни [2]. Но в современной литературе недостаточно представлены программы с использованием различных средств воздействия музыки на эмоциональную сферу ребенка с ЗПР, которые позволили бы педагогу улучшить ситуацию его эмоционального развития. Это и стало целью нашего исследования.

Оно было проведено на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Детская музыкальная школа № 1» г. Озерска Челябинской области. В эксперименте приняли участие 5 детей в возрасте 5-7 лет с ЗПР. Контрольную группу составили 5 детей того же возраста с нормативным психическим развитием. Для исследования эмоционального состояния детей использовались такие методы, как анкетирование, рисуночные и проективные методики, подобранные с учетом возрастных и

психофизических возможностей детей. По результатам констатирующего эксперимента мы выявили следующее:

1) чувство агрессии и тревожности было свойственно детям обеих групп, но у детей с ЗПР (ЭГ) данные состояния отмечались чаще и интенсивней;

2) у детей с ЗПР достаточно часто встречались такие отрицательные эмоциональные проявления, как агрессия, тревожность, импульсивность, чувство одиночества и отсутствие стремления к домашней защите;

3) дети с ЗПР хуже, чем дети с нормативным развитием, могут воспринимать эмоции по мимике человека и воспроизводить их, испытывают трудности в оценке своего состояния;

Исходя из полученных результатов, мы определили основные задачи по коррекции эмоциональных состояний в процессе сопровождения ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР:

– снятие состояния эмоционального дискомфорта, связанного с наличием тревожности, агрессивности;

– обучение детей умению понимать собственные эмоциональные состояния и управлять ими;

– обучение детей умению воспринимать эмоции окружающих и правильно реагировать на них;

– накопление позитивного эмоционального опыта.

На основании полученных результатов была разработана программа «Музыка, звучащая во мне», в которой отражено содержание коррекционной работы по сопровождению эмоционального состояния детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с использованием музыки. *Первый этап* работы был направлен на снятие состояния эмоционального дискомфорта, связанного с наличием тревожности, агрессивности. *Второй этап* – на обу-

чение детей умению понимать собственные эмоциональные состояния и управлять ими, распознавать эмоции окружающих, правильно реагировать на них. *Третий этап* – на накопление позитивного эмоционального опыта.

Занятия проводились в виде музыкальных занятий-игр с использованием таких методических средств, как упражнения подражательного характера, имитационные и релаксационные игры, этюды, инсценирование, рисование, психогимнастика. Программа рассчитана на один учебный год, содержит 36 занятий. В ее контексте разработаны модель занятий-игр, примерный план годового тематического планирования, а также музыкальный материал, при использовании которого возможна коррекция эмоционального состояния ребенка с ЗПР. Преимуществом данной программы является то, что педагог или тьютор, имея музыкальное образование, использует живое музыкальное сопровождение, что является эффективным средством при снятии различных негативных эмоциональных состояний детей с ОВЗ.

И действительно, результаты контрольного эксперимента позволили констатировать, что дети ЭГ по окончании формирующего эксперимента показали положительные результаты, так как их агрессия и тревожность снизились; понимание собственного эмоционального состояния улучшилось, большинство могли описать словами своё настроение; появилось умение определять эмоции по мимике партнера по общению, а также способность выражать собственные эмоции; общий эмоциональный фон стал более позитивным и жизнерадостным.

Таким образом, музыка может быть использована в реализации сопровождения индивидуального эмоционального состояния ребенка с ЗПР в учреждениях дополнительного образования.

Библиографический список

1. Карпенкова, И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы [Текст] / И.В. Карпенкова; под ред. М.Л. Семенович. – М.: ЦППРИК «Тверской», 2010. – 88 с.

2. Ульенкова, У.В. Изучение и формирование эмоциональной сферы у старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях диагностико-коррекционных групп в дошкольном учреждении [Текст] / У.В. Ульенкова, Е.Н. Васильева // Дефектология. – 2001. – № 5. – С. 35–44.

А.А. Лысова
г. Челябинск

СОПРОВОЖДЕНИЕ ТЬЮТОРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TUTORS SUPPORT OF CAREER SELF-DEVELOPMENT FOR CECUTIENT SENIORS

Аннотация: в статье рассматриваются особенности выбора профессии слабовидящими старшеклассниками и содержание сопровождения тьютором процесса их профессионального саморазвития в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, тьютор, сопровождение.

Keywords: career self-development, tutor, support.

Процессы глобализации, информатизации, быстрого обновления знаний и профессий выдвигают требования повышенной профессиональной мобильности и непрерывного образования, с одной стороны, и важности осмысленного построения молодым человеком своего образования, в том числе и профессионального, с другой [3].

Выбор профессии – дело трудное для любого подростка, а для слабовидящего школьника тем более. Экспериментальное исследование сформированности профориентационно значимых компетенций у слабовидящих учащихся 8-10 классов двух специальных коррекционных школ IV вида Челябинской области: МБС(К)ОУ С(К)ОШ № 127 г. Челябинска (13 человек) и школы-интернат г. Троицка (14 человек) показало следующее [2].

Знания слабовидящих старшеклассников обеих групп о состоянии своего зрения, здоровья, особенностях психофизического развития, способах и средствах восполнения зрительной недостаточности, а также характеристиках выбираемой профессии были идентичны и соответствовали, в основном, уровням ниже среднего и низкому. 72 % слабовидящих учащихся не знали точно свой зрительный диагноз и часто остроту зрения путали с оптической силой линз, около 50 % старшеклассников затруднялись соотнести состояние зрения с показанной зрительной, физической и нервно-психической нагрузкой по выбираемой профессии. Около половины учащихся не знали о заболеваниях у себя сердечно-сосудистой (50 %) и нервной системы (58,3 %), о наличии заболеваний желудочно-кишечного тракта (11,1 %), а также противопоказаниях в профессионально-трудовой деятельности к этим заболеваниям.

В дополнение к этому почти все учащиеся не знали характеристик своих организаторских и коммуникативных способностей, так как их представления об этом зачастую не совпадали с диагно-

стическими данными психолога. 78 % школьников испытывали трудности при перечислении вредностей и опасностей выбираемой профессии, 64 % затруднялись назвать требования к психологическим характеристикам специалиста; 71,4 % учащихся не знали, какие профессии востребованы сегодня на рынке труда; 57,1 % учащихся давали или общую, или однозначную характеристику действиям специалиста по выбираемой профессии. У слабовидящих учащихся обеих групп преобладала завышенная оценка своих возможностей в профессии, многие предпочитали получать информацию о выбираемой профессии и о себе от других, большинство затруднились описать способы профессионального саморазвития и составить план по подготовке себя к профессии.

Полученные результаты выявили, что осознание слабовидящими старшеклассниками своих возможностей в профессионально-трудовой деятельности и необходимости подготовки к ней недостаточно. Это подчеркивает важность сопровождения профессионального саморазвития данной категории учащихся, особенно тех, кто обучается в общеобразовательной школе. Это сопровождение, на наш взгляд, может осуществить тьютор, обладающий специальными знаниями об особенностях зрения, здоровья, психофизического развития слабовидящих учащихся.

Целью тьюторского сопровождения в этом случае становится сопровождение разработки и реализации слабовидящим школьником индивидуальной программы профессионального развития. Содержание этой работы, на наш взгляд, должно включать в себя три основных блока [2].

Первый блок должен быть связан с формированием у слабовидящих учащихся знаний о себе как субъекте профессиональной деятельности: знаний о заболеваниях глаз и состоянии зрительных функций, показанных и противопоказанных при различных зрительных заболеваниях условиях труда; способах

компенсации и охраны нарушенного зрения; знаний о состоянии здоровья, противопоказаниях к труду при имеющихся заболеваниях организма и способах укрепления здоровья; знаний об индивидуальных особенностях.

Второй блок должен быть направлен на расширение круга знаний слабовидящих школьников о профессиональных возможностях лиц с нарушениями зрения, о классификации профессий для людей с нарушенным зрением, о классификации профессий по профессионально-производственным факторам и их влиянию на организм, об офтальмо-гигиенических основах организации труда при слабовидении и способах преодоления зрительной недостаточности; на формирование умений искать необходимую информацию о профессии, работать с единым тарификационно-квалификационным справочником работ и профессий, с Перечнем медицинских показаний к профессиональной ориентации и профобучению подростков с нарушениями зрения, Перечнем массовых рабочих профессий для людей с остротой зрения 0,3 и выше, анализировать выбираемую профессию с точки зрения ее безопасности для своего зрения и здоровья.

Третий блок – на формирование умений учащихся совершать действия по подготовке себя к профессии и преодолению имеющихся недостатков. В связи с этим в содержание работы включается информация о методах и приемах самопознания и самовоспитания. Данные знания дополняются специфической информацией о способах компенсации зрительной недостаточности, приемах укрепления здоровья, физического и личностного самосовершенствования.

Целенаправленное и системное сопровождение тьютором профессионального саморазвития слабовидящих старшеклассников является не только условием преодоления трудностей осознания ими своих возможностей в трудовой деятельно-

сти, но и формирует у них способы саморазвития, которые являются основой их будущей компетентности в выборе профессии в условиях меняющегося рынка труда.

Библиографический список

1. Забабурина, О.С. Психологические особенности профессионального самоопределения слабовидящих старшеклассников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.С. Забабурина. – М.: 1998. – 198 с.

2. Лысова, А.А. Формирование социальной компетентности у слабовидящих учащихся в процессе выбора профессии [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Лысова. – Екатеринбург, 2009. – 199 с.

3. Ковалева, Т.М. Профессия «тьютор» [Текст] / Т.М. Ковалева [и др.] – М.; Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.

Т.И. Меерзон

И.В. Гусева

г. Оренбург

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: СОСТОЯНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ

INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA: STATUS, TRENDS

Аннотация: в статье рассматривается современное состояние, аспекты и современные проблемы инклюзивного подхода в образовании, анализируются возможности модернизации этого процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование и воспитание, интеграция, особые образовательные потребности.

Key words: inclusive education, integration, special educational needs.

Одной из актуальных и дискуссионных проблем современного общества и системы образования и воспитания является обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Общество поставило цель создать благоприятные условия для жизнедеятельности, обучения, самореализации каждого ребенка, психолого-педагогической и социальной поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей.

Принятая в середине 60-х годов XX века образовательная система «Социальное исключение» предполагала изолированное обучение детей с ОВЗ в специальных учреждениях. В конце XX века принятие Саламанской декларации позволило изменить представление общества о норме, вслед за чем последовало принятие многообразия норм в обществе, новых принципов образования детей и взрослых с особыми потребностями. Инклюзивное образование – принятая в мировой системе образования новая гуманная образовательная политика – вошло как естественный этап в Российскую систему образования. Российская Федерация в 2012 году ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», которая предполагает реализацию инклюзивного обучения лиц с ОВЗ на всех уровнях образования, а согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» законодательно был закреплен принцип доступности и обеспечения равного доступа к образованию для всех лиц, вне зависимости от разнообразия их особых образовательных и индивидуальных потребностей [1; 3].

Современное инклюзивное образование находится на этапе становления. Несмотря на использование специальных

образовательных программ, разработку методов обучения и воспитания, написание специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, внедрение специальных технических средств обучения, сегодня существует много проблем, препятствующих активному и эффективному внедрению в систему образования основных идей инклюзии. В процессе становления инклюзивного образования выявился ряд основополагающих проблем, требующих немедленного решения. Одной из важных проблем является уточнение терминов «интеграция» и «инклюзия».

Специалисты в области высшего и среднего образования, все работники образовательных организаций, имеющих отношение к детям с ОВЗ, родители проявляют постоянный интерес к проблеме обучения детей, имеющих специальные образовательные потребности, особенности развития, инвалидность. Однако приходится констатировать тот факт, что их взгляды и представления об инклюзивном образовании страдают от определённого недостатка их информированности. Содержательные аспекты понятия «инклюзия», часто употребляемого в системе образования, недостаточно раскрыты. Часто «инклюзия» и «интеграция» считаются синонимами, и сложившаяся ситуация обуславливает необходимость определения понятия «инклюзия», которое в приказах и локальных актах часто обозначается как «интегративное (инклюзивное) образование». Понятия «инклюзия» и «интеграция» характеризуют разную степень включенности детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную систему.

Вопросами интеграции с 70-х годов прошлого века успешно занимаются специалисты Института коррекционной педагогики РАО. Первоначально дети с ОВЗ обучались только в систе-

ме специального (коррекционного) образования. Интеграция возвращает учащихся с ОВЗ в систему общего образования, и при этом учащиеся с ОВЗ должны в полной мере освоить программу общеобразовательной школы [3].

Словосочетание «инклюзивное образование» является не вполне корректным, поскольку в Законе РФ «Об образовании» такой вид деятельности не определен, поэтому, на наш взгляд, более корректно будет использовать понятие «инклюзивная форма обучения и воспитания» [1].

Инклюзивное обучение и воспитание – закономерный этап развития системы образования и является логическим продолжением идей интегративного обучения. Таким образом, инклюзию можно отнести к социокультурной технологии, а интеграция – это образовательная технология. Именно поэтому эти два процесса следует считать взаимосвязанными, выстроенными в единый последовательный ряд, но не равнозначными терминами.

Аксиологические аспекты инклюзивного образования затрагивают фундаментальные основы системы ценностей и предполагают преодоление неоднозначного восприятия людей с ОВЗ обществом, основанного на ранее сформированном стереотипе. Аксиологический подход в основе инклюзивного образования позволяет рассмотреть образование как социокультурный феномен, который включает универсальность и фундаментальность гуманистических ценностей, приоритет идеи свободы, единство целей и средств. Принципы инклюзивного образования и воспитания содержательно отражают основные ценности, которыми должно руководствоваться образовательное сообщество. Ценность человека декларируется основополагающей и не зависит от его способностей и достижений: каждый человек

способен чувствовать и думать, имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным, все люди нуждаются друг в друге и в поддержке и дружбе ровесников. Несомненной ценностью является образование, которое может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений и для всех обучающихся.

Теоретико-методологические аспекты возникших проблем требуют уточнения понятийного аппарата, разработку концепций, методологических подходов понимания сути инклюзивного образования.

Нормативно-правовые проблемы отражают несовершенство нормативно-правовой базы, которая не обеспечивает эффективного развития инклюзивного образования, внедрения его на любом уровне, создания условий организации психолого-педагогического сопровождения и доступной среды в образовательном учреждении, подготовку специализированных педагогических кадров.

Механизмом реализации теоретико-методологических идей и нормативно-правовых норм инклюзивного образования в отечественном образовании должна стать разработка новых специальных стандартов общего образования для лиц с ОВЗ. В настоящее время предложена для обсуждения Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (СФГОС), включающая дифференциацию уровней и вариантов образования и являющаяся основой для специальных стандартов обучения и воспитания детей с ОВЗ, обучающихся в специальных (коррекционных) школах, массовых школах в условиях интеграции или инклюзии [2].

Идеальной формулы «как делать инклюзию» не существует, но есть конкретный педагогический опыт учителей,

специалистов отечественного инклюзивного образования. На настоящий момент выявлены необходимые условия для эффективности процесса инклюзии. Философия инклюзии должна стать базой для разработки теоретико-методологических основ современного образования. Немаловажным условием успешного процесса инклюзии является наличие лидера и готовность педагогического коллектива к изменениям и трудностям, поддержка со стороны педагогического сообщества и руководства. Необходимо создание вертикали или сети сотрудничества инклюзивных и специальных учреждений всех уровней обучения, а также условия взаимного обмена технологиями, материалами, информацией и документами, утверждение новых законов и нормативных актов, регламентирующих инклюзивное образование.

На наш взгляд, целесообразно, учитывая накопленный опыт отечественного образования, во вновь разрабатываемых Концепциях СФГОС включать новые механизмы взаимодействия специального и массового образования, образовательные программы, адаптированные для обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья, позволяющие уменьшить изолированность таких людей, повысить их социальную адаптивность и активность. Инклюзия должна соблюдать интересы всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – Екатеринбург: Ажур, 2013.

2. Акимова, О.И. Специфика подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования в Оренбургском государственном педагогическом университете [Текст] / О.И. Аки-

мова // Мат-лы Всерос. форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования. – Казань: НОУ ВПО «Ун-тет управления ТИСБИ», 2015. – С. 27–33.

3. Пургина, Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Е.И. Пургина // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 2. – С. 152–156.

О.Н. Морозова
С.Н. Семёнова
К.А. Фоменко
г. Челябинск

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УУД В РАМКАХ
ФГОС НОО ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ
(СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ПОЗДНООГЛОХШИХ ДЕТЕЙ)**

**THE USE OF SIMULATION TECHNOLOGY AS A CONDITION
FOR THE FORMATION OF UUD IN THE GEF IEO FOR CHILDREN
WITH DISABILITIES (DEAF CHILDREN)**

Аннотация: общение для слабослышающего ребенка является важным условием приобщения к нормам жизни в обществе, познания отношений между людьми, расширения кругозора. Результатом развития ребенка с нарушенным слухом является формирование устойчивых и постоянных качеств личности. Одним из самых важных и неперенных условий формиро-

вания универсальных учебных действий (УУД) на всех ступенях образования является обеспечение преемственности в их освоении учащимися. Технология моделирования как условие формирования УУД в рамках ФГОС для детей с ОВЗ позволяет уже на уровне наглядно-образного мышления усваивать более сложные знания и умения, понимать некоторые принципы, связи и закономерности.

Ключевые слова: технология моделирования, дети с нарушениями слуха.

Key words: simulation technology, children with hearing impairments.

*Самая большая роскошь на земле –
роскошь человеческого общения.*

Антуан де Сент-Экзюпери

Общение для слабослышащего ребенка является важным условием приобщения к нормам жизни в обществе, познания отношений между людьми, расширения кругозора. Результатом развития ребенка с нарушенным слухом является формирование устойчивых и постоянных качеств личности. Некоторые могут возникнуть и сформироваться, когда слабослышащий ребенок начинает понимать свое отличие от слышащих детей. Так, например, в обыденной жизни можно услышать мнение, что у слабослышащих детей из-за нарушенного слуха возникает чувство ущербности. Не вступая в острую полемику по поводу этой идеи, можно с уверенностью утверждать, что слабослышащие дети сравнительно поздно начинают осознавать свой дефект, как препятствие к их развитию. Зависит это, главным образом,

от среды воспитания, отношения к слабослышащему ребенку со стороны близких и их социальных установок.

Наиболее характерными из них являются следующие:

– понимание тяжести дефекта и ориентация на формирование самостоятельной, полноценной личности, готовой к реализации своих возможностей в самостоятельной продуктивной деятельности;

– понимание необратимого характера нарушения; формирование личности, осознающей свою несостоятельность, максимально зависящую от других, требующую к себе особого отношения и внимания со стороны близких и других людей.

Безусловно, наиболее опасна для развития личности ребенка с нарушенным слухом последняя социальная установка, так как она ориентирована на формирование наиболее опасных для ребёнка качеств личности, связанных с осознанием им себя инвалидом. Вследствие этого у слабослышащего ребенка часто проявляются неадекватные эгоистические претензии к людям и невнимание к тем, кто больше всего заботится о нем. В связи с этим можно утверждать, что развитие ребенка, находящегося в инвалидизирующих условиях воспитания, приводит к изменениям личности ребенка. Поэтому семье и педагогам важно найти пути преодоления у детей отрицательных личностных качеств, вызванных дефектом [6].

Одним из самых важных и неперенных условий формирования универсальных учебных действий (УУД) на всех ступенях образования является обеспечение преемственности в освоении их обучающимися. Поскольку УУД относятся к личностным и метапредметным результатам освоения основной общеобразовательной программы для слабослышащих и позд-

нооглохших школьников, их освоение невозможно отнести исключительно к конкретному учебному предмету, но можно отнести к определенной теме [5].

Ведущую роль в формировании УУД также играет подбор содержания, разработка конкретного набора наиболее эффективных, ярких и интересных учебных заданий.

И одним из видов таких заданий может быть технология моделирования. Моделирование – это метод познания интересующих нас качеств объекта через модели. Это процесс создания моделей и действия с ними, позволяющий проследовать отдельные, интересующие нас качества, стороны, свойства объекта. Отсюда вытекает технология моделирования – это исследование объекта, при котором изучается не сам объект, а вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в некотором объективном соответствии с этим объектом, способная замещать его в определенном отношении и дающая информацию о самом моделируемом объекте. Между исследователем и объектом познания стоит модель. Ребенок действует с моделями сначала под руководством и с помощью учителя, а затем строит модели самостоятельно.

При реализации данной технологии необходимо постоянно помнить о возрастных особенностях младших школьников, а именно: дети не могут длительное время слушать и связно, последовательно излагать свои мысли. Модель обучающиеся могут реализовать через предметную деятельность: нарисовать, вырезать из бумаги, слепить из пластилина [1; 7]. Таким образом, детям с нарушениями слуха необходимо формирование навыка через моделирование предметов. В таком процессе легче усваиваются разговорная речь и вырабатывается навык слу-

шания. Модель является опорой, которая помогает ученику, например, высказать свое мнение, понять смысл произведения, то есть способствует развитию речи обучающегося. Что является одной из главных задач развития детей с нарушениями слуха.

Моделирование как дидактический и эвристический приём является как раз тем средством, которое, с одной стороны, опирается на традиционный принцип наглядности, с другой – позволяет применить этот принцип к новым задачам.

Моделирование обеспечивает следующее:

- учитывает возрастные особенности и обеспечивает смену видов деятельности ребёнка на уроке;
- позволяет каждому ученику работать в соответствии со своими возможностями;
- создаёт игровую ситуацию при овладении навыками чтения.

Было обнаружено, что существенные признаки и связи, зафиксированные в модели, становятся наглядными для учащихся тогда, когда эти признаки, связи были выделены самими детьми в их собственном действии, т.е. когда они сами участвовали в создании модели [2].

Таким образом, использование технологии моделирования как условие формирования УУД в рамках ФГОС для детей с ОВЗ очень востребовано, так как составление модели учит работать с текстом, выстраивать доказательные ответы. Метод моделирования позволяет детям уже на уровне наглядно-образного мышления усваивать более сложные знания и умения, понимать некоторые принципы, связи и закономерности, лежащие в основе окружающих нас предметов и явлений, выстраивать целостную картину мира.

Библиографический список

1. Зыкова, М.А. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей [Текст] учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.А. Зыкова. Т.С. Зыкова. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 176 с.

2. Ермолаева, А.А. Моделирование на уроках в начальной школе: модели, разработки уроков, практические задания, проектная деятельность [Текст] / А.А. Ермолаева. – М.: Глобус, 2009. – 144 с.

3. Матюхина, М.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокина. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.

4. Решетова, Т.А. Модели при обучении чтению и письму [Текст] / Т.А. Решетова // Начальная школа. – 2001. – № 8. – 126 с.

5. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> Универсальные_учебные_действия.

6. Интернет-журнал «Отоскоп» OTOSKOP.RU [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.otoskop.ru/rus/2011/05/osobennosti-razvitiya-detej-s-narusheniem-sluxa/>.

М.В. Нефедова

Л.М. Лапшина

г. Челябинск

**КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ КАК ОСНОВА ИХ УСПЕШНОЙ
ИНКЛЮЗИИ**

**CORRECTION OF VIOLATIONS OF THE SOUND PRONUNCIATION
OF SCHOOL STUDENTS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT
OF THE SPEECH OF THE III LEVEL AS THEIR SUCCESSFUL
INKLYUZIYA'S BASIS**

Аннотация: в статье представлена основанная на анализе теоретических источников точка зрения авторов на возможности эффективного инклюзивного обучения учащихся с ОНР III уровня при их переходе на школьный этап образования. В качестве возможного направления логопедического сопровождения авторы предлагают сохранение работы с нарушенным звукопроизношением и звуковым анализом.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи III уровня, дети школьного возраста с нарушениями речи, инклюзивное обучение.

Key words: general underdevelopment of the speech of the III level, children of school age with violation of the speech, inclusive training.

Анализ современных тенденций развития отечественной системы специального образования позволяет охарактеризовать ее как находящуюся на переходном этапе от сегрегацион-

ной формы к интегративно-инклюзивной [4]. Все чаще в практике обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) встречаются варианты их совместного обучения с детьми, не имеющими никаких ограничений, как в рамках одной образовательной организации (ОО), так и в рамках одного образовательного коллектива (группы ДОО или школьного класса). Такое положение дел актуализирует изучение вопросов речевого развития ребенка, т.к., с одной стороны, дети осваивают одну образовательную программу, а с другой стороны, это касается особой функции речи как психической функции, ее опосредующего все психическое развитие характера.

Сегодня требования, предъявляемые ОО к уровню и качеству развития детской речи, значительно возросли, ускорились сроки ее созревания. Как правило, к трем-четырем годам дети свободно говорят фразами, их предложения достаточно сложны, а к пяти годам окончательно формируется правильное звукопроизношение. Такие дети свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу [1].

Поэтому сегодня особого внимания заслуживает изучение речевого развития детей, имеющих речевую патологию, среди которых дети с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют большинство [3].

Под ОНР у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к

смысловой сторонам речи: нарушения звукопроизношения, как правило, сочетаются с недоразвитием фонематического слуха, ограниченным словарным запасом и неправильным грамматическим строем. ОНР проявляется в разной степени, поэтому изначально Р.Е. Левиной выделено три уровня речевого недоразвития [1]. Позже Т.Б. Филичева выделила и описала ОНР IV уровня [3]. Следует отметить, что при разных уровнях ОНР отмечается и разный уровень развития каждого компонента речевой системы, в том числе и звукопроизношения.

Практика образования воспитанников с ОНР показывает, что наиболее актуальным сегодня является разработка вопросов инклюзивного обучения детей с ОНР III уровня (дети с IV уровнем всегда обучались в массовых ОО). Работы многих авторов (В.К. Воробьевой, О.Е. Грибовой, В.А. Ковшикова, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.) указывают на стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения у детей данной категории. Общение же очень затруднено из-за достаточно плохого звукопроизношения. Даже если ребенок уже научился правильно произносить отдельные звуки, в самостоятельной речи они звучат неясно [2].

Наряду с коррекцией всех нарушенных сторон речи коррекция нарушенного звукопроизношения – основное направление работы с дошкольниками, имеющими третий уровень речевого недоразвития [1]. Сегодня вопрос их образования в основном решается следующим образом: дети направляются в логопедические группы, и если коррекционная программа пройдена в полном объеме, есть большая вероятность того, что они будут направлены на обучение в общеобразовательную школу.

Однако анализ «школьных успехов» показывает [4], что подавляющее большинство обучающихся с ОНР III уровня очень быстро попадает в категорию «испытывающих значительные школьные трудности» в процессе обучения. Такое положение во многом связано с тем, что в организационно-методической литературе недостаточно разработаны вопросы логопедического сопровождения учащихся в условиях общеобразовательной школы. На момент начала школьного обучения звукопроизношение как характеристика речевого развития в норме должно быть сформировано, и школьный уровень не подразумевает работу логопеда по коррекции недостатков звукопроизношения [2].

На практике же у детей с ОНР III уровня недостатки звукопроизношения остаются и на школьном уровне становятся базой для возникновения трудностей в овладении письменной речью. Очевидно, что это одна из основных причин школьных трудностей учащихся данной категории.

Возможно, сохранение активного логопедического сопровождения школьников с ОНР III уровня и сохранение работы со звуковым составом слова в качестве одного из приоритетных составит основу успешной инклюзии данной категории обучающихся в условия современной ОО с ее требованиями к уровню и качеству речевого развития ребенка.

Библиографический список

1. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина. – изд. переработ. – М., 1997.
2. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология

(дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.: ил.

3. Филичева, Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи [Текст] / Т.Б. Филичева // Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 1999.

4. Шипицына, Л.М. Многоликая интеграция [Текст] / Л.М. Шипицына // Дефектология. – 2002. – № 4.

У.Г. Никитина
А.А. Рындыч
г. Челябинск

ПАЛЬЧИКОВЫЕ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FINGER GAMES FOR THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Аннотация: игра – один из лучших способов развития речи и мышления детей. Она доставляет ребенку удовольствие и радость, а эти чувства являются сильнейшим средством, стимулирующим активное восприятие речи и порождающим самостоятельную речевую деятельность. А пальчиковые игры как нельзя лучше помогают в развитии мелкой моторики детей.

Ключевые слова: пальчиковые игры, мелкая моторика.

Keywords: finger game, fine motor skills.

Важное значение в процессе развития ребенка имеет развитие мелкой моторики рук: у него улучшается двигательная координация, преодолеваются зажатость, скованность.

Выдающиеся ученые Л.С. Выготский, Л.С. Волкова, Е.И. Исенина считали, что развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении детской речи. А неумение ребенком распознавать пальцы – прогностический признак будущих трудностей с чтением и письмом [1].

Прежде чем обучать ребенка чтению, важно сформировать психологическую готовность. Существенное внимание надо уделить психотерапевтической работе, которая помогает формированию адекватной самооценки, повышению уверенности, нормализации отношений со сверстниками и т.д. Пальчиковые игры вырабатывают у детей эти качества [3].

Пальчиковые игры сопровождают нас в течение всей жизни. Главная ценность пальчиковых игр состоит в том, что в их процессе ребенок развивается в полной мере, работают все основные центры головного мозга. Развиваются речь, память, внимание, мышление, мелкая моторика руки, координация движений (слушаю, запоминаю, проговариваю, воспроизвожу, двигаюсь). Те же механизмы заложены в основе письма – наиболее сложного процесса, осваиваемого первоклассниками.

Для овладения письмом важны также развитые мышцы руки. Сделать мышцы сильными и развитыми могут только тренировки. В игры включены упражнения для разработки руки: вращение кистью, встряхивание, сгибание-разгибание и др. [2].

Пальчиковые игры увлекательны, доступны, интересны детям.

Работа над освоением игры делится на несколько этапов:

- показ;
- объяснение;
- воспроизведение;
- закрепление.

Показывая игру в первый раз, нужно замедлить темп, чтобы дети могли как следует рассмотреть движения взрослого и понять смысл игры. Затем нужно показать и объяснить, как правильно выполняется упражнение. На следующем этапе дети повторяют текст вместе со взрослым. Следует указать на допущенные ими ошибки и неточности, уделить внимание выразительности речи. Игру можно повторить на следующий день, добиваясь самостоятельного воспроизведения [4].

Работа с пальчиковыми играми будет эффективной, если использовать в течение дня 5–7 игр, один раз в неделю. Это даст ребятам возможность хорошо освоить старые игры, но в то же время не устать от них [2].

Такие игры научат детей счету, помогут усвоить понятие «состав чисел», дадут возможность на практике понять принципы сложения и вычитания, запомнить геометрические фигуры, порядковые числа.

Игры, направленные на изучение грамоты, также очень важны. Проговаривая стихотворный текст, ребенок выделяет голосом звуки, соответствующие изучаемой букве, – фонемы. Запоминание проходит более эффективно, так как задействовано больше органов чувств, больше ассоциаций.

При знакомстве детей с литературными произведениями также можно использовать пальчиковые игры. Например: покажи, как лиса постучала в теремок (как дед тянул репку; как Красная Шапочка шла по лесу).

Работа с пальчиковыми играми многообразна и очень эффективна, ведь эти игры решают целый ряд задач, стоящих перед педагогами, что делает их незаменимым средством развития и обучения [3], а именно:

1) упражняя и ритмично двигая пальчиками, дети активизируют речевые центры головного мозга, учатся вслушиваться в речь и ее понимать;

2) такие игры учат концентрировать и распределять внимание;

3) в пальчиковых играх нужно запоминать многое: и положение пальцев, и последовательность движений, да и просто стихи.

Любые упражнения эффективны, только если вы делаете их регулярно.

Библиографический список

1. Антакова-Фомина, Л.В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук [Текст] / Л.В. Агафорова-Фомина // Тезисы докладов 24-го Всесоюзного совещания по проблемам ВНД: – М., 1974.

2. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / М.М. Кольцова. – М., 1973. – 224 с.

3. Максаков, А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок [Текст] / А.И. Максаков. – М.: Просвещение, 1998. – С. 44, 50, 79.

4. Новоторцева, Н.В. Развитие речи детей [Текст] / Н.В. Новоторцева. – Ярославль: Гринд, 1995. – С. 218.

Л.Б. Осипова

г. Челябинск

**ТВОРЧЕСКОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**CREATIVE DESIGN AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF
SUBSTANTIVE VIEWS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL
IMPAIRMENTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION**

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием представлений о предметах окружающего мира у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования. Показаны возможности творческого конструирования в интенсификации познавательного и речевого развития, в формировании адекватных представлений о предметах окружающей действительности у детей с нарушениями зрения как в условиях специализированного образовательного учреждения, так и в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с нарушениями зрения, творческое конструирование, предметные представления.

Key words: inclusive education, children with visual impairments, creative design, subject view.

На современном этапе развития педагогической науки и практики одной из актуальных и социально значимых проблем

является проблема обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного детского сада.

По данным неофициальной статистики 15 % детей с нарушениями зрения г. Челябинска посещают общеобразовательные ДООУ и находятся в условиях инклюзивного образования.

Как показывает опыт, дети в таких условиях оказываются вне систематической коррекционной помощи, что затрудняет возможность полноценного познания ими окружающего мира и отрицательно сказывается на познавательном развитии детей. Нарушенное зрение не всегда позволяет вычленить характерные признаки предметов, влияющие на построение их обобщенного образа и правильное манипулирование. Отсутствие у детей навыков осязательного восприятия окружающей действительности не позволяет в полной мере преодолеть недостаточность их чувственного опыта и обогатить представления о предметном мире.

Перед педагогами общеобразовательных дошкольных учреждений стоит задача оказания детям с ограниченными возможностями здоровья коррекционной психолого-педагогической помощи и поддержки. Поиск эффективных форм организации коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, имеющими нарушения зрения, является одним из актуальных направлений совершенствования системы их воспитания.

Трудности в разработке вопросов обеспечения разнообразных форм обучения и воспитания данной категории детей в условиях инклюзивного образования и особенностей организации работы с ними связаны с достаточно небольшим количеством специальной литературы и учебных пособий, к которым могли бы обратиться специалисты, педагоги, родители.

Формирование адекватных представлений о предметах является необходимым условием социализации ребенка с нарушениями зрения, одним из главных показателей эффективности его образования. Развитие предметных представлений идет за счет усвоения основных сенсорных эталонов как наиболее информативных признаков предметов: цвета, формы, величины, пространственных характеристик, качества поверхности, а также строения, пропорций и т.п., что в условиях зрительной недостаточности весьма затруднено.

По данным исследований, проведенных Л.Б. Осиповой, дети с нарушениями зрения из-за монокулярного характера зрения и его снижения, испытывают значительные трудности при восприятии объектов. Восприятие характеризуется замедленностью, фрагментарностью, носит неточный характер; практический опыт детей с нарушением зрения значительно беднее, чем у их сверстников с нормальным зрением [1].

В связи с этим предметные представления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения характеризуются рядом особенностей:

- затруднено узнавание предметов по информативным признакам, как зрительным, так и осязательным;
- внутренние и внешние связи между предметами обнаруживаются не сразу;
- дифференцировка предметов, имеющих сходные признаки и свойства, затруднена;
- обедненность зрительной информации обуславливает низкий уровень обобщенности, трудности в различии предметов одного вида.

Данные трудности могут быть компенсированы в процессе предметно-практической деятельности, в ходе которой в

процесс восприятия предметов и формирования представлений о них вовлекаются сохраненные анализаторы.

Необходимо отметить, что одна из важнейших задач обучения детей дошкольного возраста – предоставление ребенку максимально возможной информации об окружающих его предметах и явлениях с целью формирования у него реальной картины окружающего мира, познания предметного мира во всех его реалиях, взаимоотношениях, взаимозависимостях.

Большой дидактический потенциал для решения данной задачи имеют продуктивные виды деятельности, в том числе и конструирование. Кроме того, они способствуют всестороннему развитию личности ребенка, раскрывают его творческий потенциал (В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Л.А. Парамонова, А.В. Усова, Д.Б. Эльконин).

На роль конструирования в формировании представлений о свойствах и признаках предметов у детей с нарушениями зрения указывают Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова.

Творческое конструирование – это особое средство интерпретации детьми объектов окружающего мира, развития познавательной деятельности детей, проявляющейся в творческом процессе. Под творческим конструированием целесообразно понимать реконструктивный, вариативный и творческий (по замыслу) вид конструирования из разнообразных материалов, в процессе которого детьми создаются работы различной фактуры, качества, формы и т.п. [2].

Коррекционная работа по развитию предметных представлений у детей с нарушениями зрения в процессе различных видов творческого конструирования максимально направлена на преодоление диспропорции в развитии перцептивной деятельности, формирование полноценных знаний о предметах,

представлений об окружающей действительности, в которых четко отображены разнообразные признаки предметов, их взаимоотношения.

По мнению Б.К. Тупоногова, при обучении детей с нарушениями зрения недостаточно преподнести материал наглядно, необходимо решить проблему доступности его восприятия всеми сохранными сенсорными системами и скорректировать переход от чувственного образа к логическому познанию [4]. Использование в творческом конструировании материалов, максимально отражающих качества и сенсорные характеристики реальных предметов (бумага, фольга, разнообразные природные материалы, ткани и т.п.), позволяет детям с нарушениями зрения не только более точно и полно познать свойства, строение предметов, но и проявить творчество при выборе соответствующих деталей, материалов, воссоздании взаимоотношений между предметами конструкции.

Как отмечает Л.А. Ремезова, творческая деятельность требует от ребенка не только творческий вид конструирования, но и реконструктивный, и вариативный. Ребенок должен сам найти способ решения, применить знания в новых условиях. Как показывает практика, наилучший результат дает использование познавательных заданий с указанием последовательности и методов их выполнения, представляющих собой алгоритмизированные рабочие руководства.

Исследования Л.Б. Осиповой, Л.А. Ремезовой наглядно показывают роль занятий конструированием в формировании и развитии адекватных представлений о предметах: анализируя и воссоздавая разнообразные конструкции, дети с нарушениями зрения учатся понимать строение предмета, что обогащает представления и образы, которыми они оперируют при кон-

струировании. Обогащение представлений тесно связано с работой по формированию чувственной основы слова, его предметной соотнесённости. Конструирование по условиям, замыслу способствует развитию творческих способностей, что очень важно для дошкольников с нарушениями зрения.

По мнению Л.Б. Осиповой, конструирование предполагает обучение детей выделению сенсорных эталонов цвета, формы, величины, пространственных характеристик, осязательных признаков предметов. Овладение рациональными приемами активного мануального и бимануального обследования предметов и их изображений требует от детей не только практических действий выделения частей предмета, но и достаточно координированных, соразмеренных движений рук. Использование в процессе конструирования практического метода позволяет изучать свойства и качества предмета в процессе оперирования им [1].

Кроме того, выполнение коллективных работ в процессе творческого конструирования, по мнению Л.А. Парамоновой, даёт возможность накопить первоначальный опыт коллективного труда [2]. Л.А. Ремезова отмечает, что коллективные работы способствуют формированию у дошкольников с нарушениями зрения таких качеств личности, как самостоятельность, настойчивость, достижение цели, развивают творческое воображение [3].

В процессе творческого конструирования дошкольники имеют возможность проявлять самостоятельность, инициативу, мотивировать свой выбор, планировать деятельность, получают личный практический опыт. Экспериментирование с различными материалами при воспроизведении предмета обеспечивает формирование чёткого образа предмета, представления о по-

следовательности его воспроизведения, способствуют обогащению, уточнению предметных представлений и знаний об объективных признаках и свойствах объектов.

Занятия по творческому конструированию из разнообразных материалов целесообразно проводить один раз в две недели. Для каждого занятия необходимо определить задачи, в ходе решения которых будет реализовываться возможность наиболее точно проанализировать предметы, выделить информативные признаки, уяснить строение, закрепить свойства и качества предмета, увидеть предмет во взаимосвязях с окружающим и т.д.

Процесс творческого конструирования может объединять различные формы организации и виды конструирования, поэтому (в зависимости от зрительных, познавательных возможностей детей, цели и задач конкретного занятия) можно использовать определенные виды конструирования, предложенные Л.А. Ремезовой: конструирование по образцу; реконструктивный, который предполагает внесение новых изменений в конструкцию; вариативный, где ребенок должен сделать выбор между предложенными ему заданиями; творческий, к которому относится конструирование по замыслу [3].

На занятии детей сначала знакомят с образцом – реальным предметом, изображением. Например, перед выполнением работы по мотивам сказки «Серебряное копытце» детям предлагается рассмотреть игрушки и изображения девочки, избушки, кошки, козлика. Затем дети выбирают материалы для их изображения, наиболее точно и полно отображающие качества и свойства реальных предметов (деревянные палочки для избушки, мех для кошки, бархатная бумага для козлика, веточки и фольга для рожек, копытца, ткань для платка, сарафана де-

вочки). Далее предлагается сделать заготовки и сконструировать одного из героев сказки (для этого дети объединяются в пары). На завершающем этапе дети составляют композиции, создавая коллективную работу по мотивам сказки П.И. Бажова из ранее сконструированных предметных изображений.

Учитывая то, что активное использование разнообразных материалов, отражающих реальные свойства и качества предметов, практических приемов обучения, подключение к процессу восприятия всех анализаторных систем обеспечивают конкретизацию и расширение представлений об окружающем, развитие речи, повышение познавательной активности, воспитание интереса и положительного отношения к учению, связь обучения с жизнью, творческое конструирование может быть использовано и при воспитании и обучении всех категорий детей дошкольного возраста (с нормальным развитием, при нарушениях зрения, слуха, интеллекта, речи), как в условиях специализированного образовательного учреждения, так и в условиях инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Осипова, Л.Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики» – коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст]: учебно-метод. пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 123 с.

2. Парамонова, Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду [Текст] / Л.А. Парамонова. – М.: 2002. – 140 с.

3. Ремезова, Л.А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Л.А. Ремезова. – Самара: НТЦ, 2002. – 136 с.

4. Тупоногов, Б.К. Содержание и методы обучения детей с нарушением зрения: научно-метод. пособие [Текст] / Б.К. Тупоногов. – М.: АПКППРО, 2005. – 72 с.

О.С. Павлова
г. Оренбург

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT BLIND CHILDREN IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация: в данной статье основное внимание уделяется анализу влияющих на процесс интеграции сложностей ориентирования в пространстве незрячих детей.

Ключевые слова: интеграция, ориентировка в пространстве, остаточное зрение, сохранный анализатор, двигательная пассивность.

Key words: integration, orientation in space, residual vision, saved the analyzer, motor passivity.

Проблема ориентировки в пространстве является достаточно актуальной в связи с тем, что многие дети, а в некоторых случаях и взрослые, испытывают состояние так называемого географического (пространственного) кретинизма. Данное поня-

тие означает неумение ориентироваться в незнакомой местности и характеризуется тем, что человек не может с одного раза запомнить определенный маршрут и требуется многократная его отработка. Наряду с этим, дети часто не могут определить, какая рука является ведущей, путают такие понятия ориентирования в пространстве, как справа, слева в схеме собственного тела, так и тела другого человека. Особенно медленно и сложно протекает усвоение пространственных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья. И особенно уязвимой в данном отношении является группа детей, развитие которых протекает по дефицитарному типу. Согласно классификации В.В. Лебединского, к данному типу отклоняющегося развития относятся нарушения зрения, слуха, речи, нарушения опорно-двигательного аппарата [2, с. 51].

В свою очередь, успешность ориентировки в пространстве определяет общество, и в частности коллектив детей, окружающий незрячего ребенка. В связи с чем является актуальным и своевременным вопрос об интеграции ребенка с ограничением по зрению в общество нормально видящих детей. Процесс интеграции предполагает совместное обучение детей с ограниченными возможностями с детьми с нормативным психическим развитием. Успешность интеграции, принятия ребенка в данном коллективе во многом будет зависеть от взрослых (как родителей, так и педагогов), которые своим примером принятия, толерантности могут сформировать потребность в оказании помощи особому ребенку, его поддержки. Тем более что ограничение по зрению не дает повода считать, что человек не такой, как все. А сохраненный интеллект позволяет незрячему ребенку осваивать программу общеобразовательной школы наряду со всеми.

Ведущим анализатором ориентировки в пространстве является зрительный, в связи с этим в статье будет уделено особое внимание особенностям ориентировки в пространстве незрячих детей, которые необходимо учитывать в процессе интеграции.

1. Элементы мгновенности и автоматизма в ориентировке слепых отодвигаются на второй план. Их место занимает наблюдение, сопоставление, умозаключение. Маршрут, который не вызовет у зрячего человека затруднений, от слепого потребует мобилизации всех жизненных сил.

2. Важность определенного местонахождения предметов в обстановке слепого и на его рабочем месте. Достаточно произвести нарушение установленного порядка вещей, чтобы заставить слепого перейти от спонтанной ориентировки к наблюдению и умозаключениям.

3. Ориентировка в пространстве основывается на совместной деятельности сохранных анализаторов, каждый из которых в определенных условиях может быть ведущим (слуховой, мышечно-двигательный, кожно-тактильный, обонятельный, вкусовой, вестибулярный аппарат).

4. Важность остаточного зрения слепого. Незрячие, имеющие остаточное зрение, вынуждены обращать внимание на любые доступные им для восприятия световые и цветовые признаки окружающих предметов и использовать их как зрительные ориентиры.

5. Информация, получаемая слепым с помощью остаточного зрения, становится более полной, если поступает в комплексе с осязательной. Осязательное обследование (руками, ногами и с помощью трости) позволяет дополнить зрительный образ объекта, проверить правильность зрительного ощущения.

6. Пространственная ориентировка слепых – проблема в том числе и психологического характера. Прежде всего это выражается в потере независимости при передвижении. Именно через потерю самостоятельности при передвижении дети начинают чувствовать свой дефект.

7. Неудовлетворенная потребность в познании негативно влияет на физическое состояние незрячих детей. Они часто теряют интерес к происходящему, самосовершенствованию, становятся безучастными к событиям, проявляют двигательную пассивность [1, с. 151].

8. Процессы общения при нарушениях зрения являются серьезной проблемой. Особенно тяжело формируются у детей неречевые средства общения. Причинами этого являются нечеткость образа восприятия человека и трудности подражания экспрессивно-мимическим выражениям нормально видящих. В связи с этим, для многих незрячих детей характерна скованность движений, стереотипия поз, однообразность в выражении эмоциональных состояний. Вышесказанное также затрудняет адекватность ориентировки в пространстве.

9. Проблема ориентирования в пространстве распространяется и на социальную сферу. Это выражается в умении различать денежные купюры, продукты питания, пользоваться телефоном, бытовой техникой и многое другое.

Таким образом, обучение незрячих жизни среди видящих является важной социальной проблемой. Ее решение связано с формированием у слепых детей навыков пространственной ориентировки, начиная с раннего возраста. Как уже было сказано ранее, проблема ориентировки слепого ребенка в пространстве носит и психологический характер. Адекватное, позитивное принятие ребенка в коллективе зрячих детей может способ-

ствовать развитию у ребенка уверенности в себе и, соответственно, успешной ориентировке в окружающем пространстве.

Библиографический список

1. Айрес, Э.Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. С практическими рекомендациями для родителей и специалистов [Текст] / Э.Д. Айрес, Д. Роббинс. – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2010. – 272 с.

2. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / В.В. Лебединский. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 144 с.

И.Б. Пименова

г. Челябинск

КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ КАК УСПЕШНЫЙ ФАКТОР ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

THE CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN SUCCESS FACTOR INDIVIDUALISATION PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH HIAWHO HAS COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS

Аннотация: статья посвящена проблеме коррекции речи в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, имеющих комплексные нарушения в развитии. Рассматривается вопрос об особенностях речевой деятельности дошкольников с ОВЗ. Освещаются теоретические предпосылки решения

этого вопроса. Статья знакомит с основными направлениями и приемами коррекционного воздействия, которые могут быть использованы в процессе логопедической работы.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, коррекция, комплексные нарушения развития

Key words: children with HIA, psychological and pedagogical support, correction complex developmental disorders.

Оказание своевременной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, имеющим комплексные нарушения в развитии, является наиболее важным направлением современной специальной психологии и коррекционной педагогики. Однако многие проблемы, связанные с образованием, адаптацией и реабилитацией данной категории детей в новых условиях, все еще не нашли своего решения. В современной специальной педагогике повышенное внимание к категории детей с комплексными нарушениями развития можно объяснить возрастающим их количеством, а также недостаточностью разработок по оказанию им квалифицированной помощи. Именно поэтому на сегодняшний момент концепция психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, сопровождающихся комплексными нарушениями в развитии, является ведущим направлением в развитии специального образования в нашей стране.

Согласно современным представлениям Т.А. Басиловой, Г.П. Бертынь, М.Г. Блюминой, А.И. Мещерякова, Т.В. Розановой, В.Н. Чулкова и др., к комплексным дефектам относят сочетание двух или более первичных психофизических нарушений, в одинаковой степени определяющих структуру аномального развития и трудности социальной адаптации.

Формирование правильной речи является важным звеном в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ,отягощенных наличием комплексных нарушений. У них наблюдается целый спектр речевых нарушений, что связано с вовлечением в патологический процесс различных мозговых структур, причем эти нарушения могут быть различного порядка: полное отсутствие речи, искаженное ее формирование, обусловленное болезнью своеобразие.

Характер нарушений речи и степень их выраженности будут зависеть от локализации и тяжести поражения мозга, от недоразвития отделов коры головного мозга, развивающихся после рождения под воздействием окружающей среды, а также состояния психического развития. Именно поэтому коррекция речевой патологии всегда является сложным, длительным, комплексным процессом и осуществляется как медиками, так психологами, специальными педагогами и логопедами.

В зависимости от состояния речи, ее формирование или развитие у детей с ОВЗ – это сложный процесс, в котором квалифицированное логопедическое воздействие должно сочетаться с лечением и специальным обучением, включающим коррекцию психофизического и личностного развития.

Наиболее благоприятным для коррекции нарушенных речевых функций и предупреждения дальнейшего аномального развития является дошкольный возраст. Коррекция речевых нарушений у ребенка с ОВЗ, имеющего комплексные нарушения в развитии, является составной частью общей системы психолого-педагогического сопровождения, целью которого является создание оптимальных психолого-педагогических и коррекционно-развивающих условий воспитания и обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья, в соответ-

ствии с его возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального речевого развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья, обеспечивающих развитие механизмов компенсации и социальной интеграции каждого воспитанника.

Исходя из структуры речевого дефекта, основные направления восстановительных мероприятий и система логопедической работы при коррекции речевой патологии будут различными, при этом содержание коррекционной работы должно обязательно включать в себя:

- 1) изучение уровня психо-речевого развития ребенка;
- 2) составление индивидуальной коррекционно-развивающей программы развития;
- 3) организацию индивидуальных занятий с ребенком;
- 4) консультативную помощь родителям.

Цели коррекционного обучения детей с ОВЗ всегда являются индивидуальными и динамичными. Все они должны быть направлены на оптимальное развитие моторных, психических и речевых функций.

Чрезвычайно важным является раннее выявление речевых нарушений у детей с ОВЗ для своевременного начала логопедической работы и наиболее оптимальной и эффективной коррекции речевых расстройств.

Главной задачей логопедической работы в дошкольном возрасте является развитие всех функций речи: коммуникативной, познавательной, регулирующей.

Только при условии одновременного восстановления нарушенной двигательной функции, зрительного и слухового восприятия, фонематического слуха, рече-слухового анализатора, функции кистей рук можно считать, что ребенок получает

комплексное коррекционно-восстановительное воздействие. Поэтому необходимо соединение усилий многих специалистов, работающих с подобной категорией детей – учителя-дефектолога, учителя-логопеда, воспитателей, массажистов, трудотерапевта, кинезитерапевтов, физиотерапевта – для формирования необходимых умений и навыков.

При коррекции речевых нарушений у детей с ОВЗ, имеющих комплексные нарушения, решающую роль играет индивидуальный дифференцированный подход, так как дети одного возраста имеют различный уровень речевого, психического и двигательного развития. Так, одни дети активны и самостоятельны, отличаются выраженным стремлением к преодолению своих нарушений, другие, наоборот, малоподвижны, требуют постоянной стимуляции со стороны педагога. Поэтому последовательное поэтапное индивидуально-дифференцированное логопедическое воздействие должно опираться на сохранные функции с учетом уровня актуального речевого развития. При необходимости, речевая коррекция обязательно должна согласовываться с лечебным и педагогическим воздействием с целью подбора наиболее эффективных методов воздействия с учетом взаимосвязи речевых, двигательных и психических, сенсорных расстройств.

При осуществлении мероприятий по коррекции речевых нарушений у ребенка с ОВЗ весьма важно, чтобы педагог владел не только теоретическими и практическими навыками, но и умел осуществлять аналитическую и прогностическую деятельность на основе знания возрастных норм развития ребенка.

Для систематизации и поэтапного проведения логопедической работы на каждого ребенка необходимо завести индивидуальную карту психического и речевого развития, в которой будут

отмечаться особенности развития познавательной деятельности, состояние экспрессивной и импрессивной речи, результаты оценки состояния артикуляционной моторики, дыхательно-голосового аппарата, произношения, лексики, грамматики. Для каждого ребенка составляется комплексная программа обучения, которая должна реализовать конкретные коррекционно-логопедические задачи на весь учебный год, а также перспективный план работы всех специалистов, работающих с конкретным ребенком. При осуществлении логопедического воздействия логопед может использовать фронтальные, подгрупповые и индивидуальные формы работы.

Таким образом, коррекция речевых нарушений в рамках осуществления психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ, имеющих комплексные нарушения в развитии, представляет собой организованную структуру, включающую диагностику, консультирование, коррекцию имеющихся у ребенка нарушений. Знание индивидуальных особенностей ребенка с ОВЗ и учет взаимосвязи речевых, двигательных и сенсорных расстройств позволит логопеду грамотно и правильно разработать систему и последовательность коррекционно-логопедической работы для каждого ребенка, облегчить речевое высказывание для относительно свободного общения с окружающими, создав тем самым возможность для усиления реабилитационных возможностей детей с ОВЗ, имеющих комплексные нарушения в развитии.

Библиографический список

1. Бондаренко, Б.С. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы [Текст]: метод. рекоменд. / Б.С. Бондаренко. – М.: Владос, 2009. – 300 с.

2. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями [Текст] / Т.В. Егорова. – Балашов; Николаев, 2002. – 80 с.

М.В. Пинкус
г. Челябинск

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К СОПРОВОЖДЕНИЮ АУТИЧНОГО ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИИ

INDIVIDUAL APPROACH TO SUPPORT AUTISTIC PRESCHOOLER IN THE PROCESS OF INCLUSION

Аннотация: в статье отражены результаты теоретического изучения условий для реализации индивидуального подхода к процессу сопровождения инклюзии аутичного ребенка в дошкольное образовательное учреждение. Определены специфические особенности сопровождения процесса инклюзии, с учетом особых образовательных потребностей аутичных дошкольников.

Ключевые слова: аутизм, инклюзия, группа кратковременного пребывания, особые образовательные потребности.

Key words: autism, inclusion, short-stay group, special educational needs.

Многие исследователи считают инклюзию гражданским правом всех детей с ОВЗ, влияющим на успешность их социальной адаптации в обществе.

Норвежский специалист в области инклюзивного образования Г. Иттерстад считает, что инклюзивная практика прежде

всего направлена на изменение условий обучения в образовательных учреждениях так, чтобы сами эти условия были приспособлены к нуждам всех категорий учащихся. Отсюда возникает понятие «приспособленного обучения», которое означает приспособление образовательного учреждения к ребенку, а не наоборот, и призвано навести мосты между подходами специальной педагогики и массовой школой [1].

Детский аутизм относится к категории первичных, т.е. всепроникающих нарушений, затрагивающих все стороны психического развития ребенка. В настоящее время аутизм рассматривается как биологически обусловленное хроническое нарушение развития, проявляющееся в первые годы жизни ребенка (Rutter, 2000a). К первичным трудностям, мешающим психическому развитию аутичного ребенка, относятся: дефицит психической активности; тесно связанные с ним нарушения в инстинктивно-аффективной сфере; повышенная сенсорная чувствительность; нарушения двигательной сферы; нарушения коммуникативной функции речи.

С самого раннего возраста у аутичных детей проявляются проблемы, связанные с формированием навыков, оказывающих решающее влияние на социальное развитие. Можно выделить дефицитарные сферы развития: подражание, ориентация на социальные стимулы, концентрация внимания вместе с другими людьми на одних и тех же объектах, распознавание эмоциональных состояний окружающих людей, а также участие в играх, требующих работы воображения (Grossman, Carter, Volkmar, 1997).

Дети дошкольного возраста, относящиеся к аутистическому спектру, чаще всего получают помощь в условиях специализированных центров или коррекционных образовательных

учреждений, преимущественно в индивидуальной форме или в малых группах. В этих учреждениях с успехом применяют методы, хорошо зарекомендовавшие себя в коррекционной работе: прикладной анализ поведения, обучение отдельными блоками, структурированное обучение, телесно-ориентированные методы коррекции, эмоционально-уровневый подход, логопедические и коррекционно-развивающие занятия с дефектологом. Комплексная психолого-педагогическая помощь дает значительную динамику, но не решает проблем социализации аутичного ребенка.

Общеизвестным фактом является то, что аутичные дети испытывают трудности переноса полученных на индивидуальных занятиях навыков в реальные социальные условия. Работа по формированию навыков коммуникации или социального взаимодействия обязательно должна включать этап генерализации, умение использовать навык в разных местах, ситуациях и с разными людьми. Генерализация навыков невозможна без взаимодействия со сверстниками, так как именно максимальная социальная независимость и самостоятельность является одной из главных целей коррекционной работы. Для того чтобы инклюзия и обучение в среде нормативно развивающихся сверстников были успешными, многим детям с РАС требуется специализированная помощь [2].

На наш взгляд, целесообразно начинать включение аутичного дошкольника в образовательное пространство в режиме кратковременного пребывания (группа кратковременного пребывания), где особое внимание будет уделяться генерализации навыков подражания другим детям, игровых навыков, навыков самообслуживания, общению с детьми и взрослыми, участию в групповых занятиях и т.д. Группы неполного дня рас-

считаны на 4-часовое пребывание ребенка в детском коллективе под управлением воспитателя-педагога и других специалистов сопровождения. Е.А. Стребелева указывает, что в группах кратковременного пребывания создаются специальные условия, способствующие появлению возрастных психологических новообразований, коррекции и предупреждению вторичных отклонений в развитии.

Индивидуальный подход к сопровождению аутичных детей в процессе инклюзии реализуется с учетом особых образовательных потребностей, специфичных для этой категории детей. Рассмотрим некоторые из них:

1. Потребность в психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками, может быть удовлетворена при помощи сопровождающего, тьютора. *Тьютор* – это специалист, который организует условия для успешной интеграции учащегося с особенностями развития в образовательную и социальную среду группы. Функционал *тьютора* достаточно широк, это и оценка навыков ребенка, составление индивидуального плана коррекции, персональное сопровождение ребенка на занятиях и в свободной деятельности и многое другое. По мнению Ю.М. Эрц, в задачи *тьютора* входит координация взаимодействия между основными участниками инклюзивного процесса – самим ребенком, сверстниками, воспитателем/учителем и родителями ребенка [2].

2. Потребность в индивидуализации программы обучения, в том числе для использования в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей, может быть решена с помощью всестороннего изучения дефицитов развития и определения начального уровня навыков ребен-

ка. Для этого мы используем *тест для оценки речевых и социальных навыков у детей с аутизмом и другими нарушениями развития (VB-MAPP)* (M. Sundberg, и др.), который позволяет не только определить уровень формирования функциональных навыков, но и является инструментом для определения и мониторинга прогресса ребенка [2]. На основе полученных данных определяют цели для обучения в инклюзивной среде и выбор метода обучения.

3. Потребность в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка, в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды может быть решена за счет *оценки и подготовки инклюзивной среды*. Составив распорядок группы, выделив ключевые режимные компоненты, специалисты должны оценить возможность и продолжительность участия в них аутичного ребенка. По итогам составляется *индивидуальное расписание*, которое должно быть представлено в визуальной форме, чтобы сам ребенок и окружающие люди могли планировать его деятельность, исходя из его индивидуальных возможностей. Кроме того, должно быть выделено место для индивидуальных занятий, сенсорной разгрузки и отдыха.

Таким образом, индивидуальное сопровождение инклюзии аутичного ребенка в образовательное учреждение должно включать в себя изучение уровня сформированности функциональных навыков, определение целей обучения в инклюзивной среде, выбор метода обучения и подготовку инклюзивной среды.

Библиографический список

1. Иттерстад, Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? [Текст] / Г. Иттерстад // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 41–49

2. Эрц, Ю.М. Поведенческая программа инклюзии как способ помощи особому ребенку [Текст] / Ю.М. Эрц // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: научно-метод. и практич. журнал / ред. Н.Н. Малофеев, Н.В. Бабкина. – 2012. – № 5. – 2012. – С. 33–38.

М.В Пинкус

Н.Ю. Тарасова

г. Челябинск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИСТОРИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

THE USE OF THE SOCIAL STORIES OF STUDENTS WITH PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDERS (PDD)

Аннотация: в статье отражены результаты теоретического изучения и практического применения социальных историй для обучения ребенка с расстройством аутистического спектра социально приемлемым формам поведения.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, социальные истории.

Key words: pervasive developmental disorders, social stories.

Термин «расстройства аутистического спектра» сравнительно недавно стал использоваться в отечественной специальной психолого-педагогической литературе. С.А. Морозов определяет «расстройства аутистического спектра» как «спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов» [2].

Большинство специалистов (Bailey et al., 1995; Folstein and Rutter, 1988; Gillberg, 1991) в настоящее время приходят к выводу о том, что расстройства спектра аутизма обусловлены генетическими мутациями с участием нескольких генов, детерминирующих нарушение нейронального развития. Последствиями подобных мутаций становятся такие нейropsychологическими особенности как нарушения перцепции, когнитивных процессов, исполнительных функций и социального поведения [1].

Дети с аутизмом испытывают трудности в социальном взаимодействии. Популярная стратегия решения этих проблем – социальные истории, которые помогают людям в спектре аутизма «считывать» и понимать социальные ситуации. В 1991 году Кэрол Грей стала использовать социальные истории, чтобы в доступной форме объяснить ученикам с аутизмом, как взаимодействовать с окружающими людьми социально приемлемым способом.

Эффективность метода социальных историй объясняется следующими аспектами:

– социальные истории разрабатываются индивидуально для каждого ребёнка, что позволяет опираться на его интересы, например, сделать главным героем истории его любимого мультперсонажа или животного;

– поскольку многие аутичные дети хорошо поддаются визуальному обучению, в эти истории включают фотографии, картинки или даже реальные предметы;

– в социальных историях информация преподносится буквальным, конкретным способом, что позволяет улучшить понимание человеком с аутизмом ранее неоднозначных, трудных для него ситуаций;

– данный метод способствует пониманию последовательностей, развитию умения организовывать и планировать свою деятельность, что является затруднительным для людей с РАС;

– социальная история раскрывает, что может произойти в конкретной ситуации и как необходимо себя вести при разных вариантах её развития, что способствует структурированию поведения человека и уменьшению уровня его тревожности [3].

Кэрол Грей рекомендует специфическую схему социальной истории:

1) описательные предложения – рассказывают о том, что люди делают в конкретных социальных ситуациях, и определяют, где эти ситуации происходят, кто в них участвует, что эти люди делают и почему;

2) перспективные предложения – описывают внутреннее состояние людей, их мысли, чувства и настроение, чтобы человек с аутизмом узнал точку зрения окружающих на эту ситуацию;

3) директивные предложения – описывают желательный или подходящий образ действий в данной ситуации;

4) контролирующие предложения – определяют стратегии, которые человек может использовать, чтобы вспомнить или

понять социальную историю (добавляются после того, как социальная история изучена) [4].

При применении метода социальных историй необходимо учитывать следующее:

- история предоставляется человеку с РАС один раз в день. По мере развития навыка поведения, необходимого в описанной ситуации, использование конкретной социальной истории постепенно уменьшается. За один раз предоставляется только одна социальная история;

- каждая социальная история должна быть посвящена только одной затруднительной для ребёнка социальной ситуации;

- истории должны быть написаны от первого лица и отражать взгляд на ситуацию со стороны ребёнка;

- давать человеку социальную историю следует в то время, когда он спокоен и расслаблен, в комфортной и тихой обстановке;

- при представлении истории она должна быть прочитана совместно с родителем или педагогом. Затем, если человек с РАС способен читать, он может самостоятельно повторять историю, в противном случае можно сделать аудиозапись истории или каждый раз читать её вместе;

- данный метод будет эффективнее, если использовать его и в домашней обстановке, и в образовательном учреждении.

В рамках работы в специальном (коррекционном) образовательном учреждении мы использовали метод социальных историй для коррекции нежелательного поведения у ученика 2-го класса. Мальчик во время занятий выражал желание уйти и постоянно повторял слово «домой», для него была составлена

следующая социальная история, которая состояла из фотографий с подписями:

«Меня зовут Вова. Я живу в Челябинске. Я живу с мамой, папой и младшим братом.

Вот моя комната. У меня дома есть баня. Дома я люблю рисовать, лепить из пластилина, качаться на мяче и смотреть мультики. Ещё мне нравится дома пить чай и есть груши.

Иногда во время занятий в школе мне хочется пойти домой.

Сейчас мне нужно заниматься, а потом я пойду домой».

Для другого случая проблемного поведения (ребёнок трогает родинки у близких и посторонних людей) была написана следующая история:

«Это люди. У людей на коже бывают родинки.

Иногда мне хочется их потрогать.

Людям не нравится, когда я трогаю их родинки.

На родинки можно только смотреть.

Я постараюсь не трогать родинки и не тянуться к ним руками».

Существующие на данный момент исследования говорят о том, что метод социальных историй может быть эффективен для улучшения адаптивного поведения и уменьшения проблемного поведения, особенно в сочетании с прикладным анализом поведения (АВА). Несколько исследований, проведенных в малых группах детей с аутизмом школьного возраста, показали эффективность социальных историй (Mirenda 2001). Социальные истории считаются эффективными, но только в том случае, если они соответствуют коммуникативным навыкам ребенка (Richards 2000) [3].

Библиографический список

1. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма [Текст] / Франческа Аппе; пер. с англ. Д.В. Ермолаева. – М.: Теревинф, 2006. – 216 с.

2. Аутизм: метод. рекомендации по коррекционной работе [Текст] / под ред. С.А. Морозова. – М.: СигналЪ, 2003.

3. Моррис, Б. Как обучать детей с аутизмом с помощью социальных историй? Эффективный метод для обучения детей с аутизмом социальным навыкам [Электронный ресурс] / Б. Моррис // Сайт благотворительного фонда содействия решению проблем аутизма «Выход». – 10.12.12. – Режим доступа: <http://outfund.ru/socialnye-istorii-dlya-detej-s-autizmom/>.

4. Gray, C. Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. Focus on Autistic Behavior. 8:1. / C. Gray & J. Garand. – 1993. – pp. 1–10. – Режим доступа: <http://carolgraysocialstories.com/wpcontent/uploads/2015/10/original-copy-of-the-article.pdf>.

М.А. Польшина

г. Оренбург

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИЩЕННОСТЬ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL SECURITY OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN CONDITIONS INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация: В статье рассматривается феномен психологической защищенности в детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Раскры-

ваются особенности проявления и функционирования компонентов психологической защищенности у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: феномен, психологическая защищенность, дети с ОВЗ, инклюзия, защищенность от насилия.

Keywords: phenomenon of psychological protection, children with disabilities, inclusion, protection from violence.

В современных условиях проблема воздействия внешних условий на психическое развитие личности является значимой для теории и практики психолого-педагогических дисциплин. В настоящее время вряд ли нуждается в доказательстве положение, что обеспечение позитивного личностного развития и сохранение психического здоровья невозможно без поддержания определенного качества внешней среды, в которой находится человек [2, с. 245–250].

Психологическая защищенность является ведущей характеристикой, определяющей развивающий характер образовательной среды. Она может выступать как основание для проектирования и моделирования психолого-педагогических условий обучения и воспитания, одновременно способствуя укреплению и развитию психологического здоровья всех участников воспитательно-образовательного процесса.

Феномен психологической защищенности определяется как относительно устойчивое положительное эмоциональное переживание и осознание индивидом возможности удовлетворения основных потребностей и обеспеченности собственных прав в любой, даже неблагоприятной ситуации. Ключевыми понятиями для анализа психологической защищенности образовательной среды, выделяемыми зарубежными и отечественными авторами, являются: защищенность от насилия, удовлетворение

основных потребностей в личностно-доверительном общении – основное условие, запускающее позитивные возможности психического и профессионального развития всех субъектов инклюзивного образовательного процесса (детей, родителей, педагогов) [1, с. 68–72].

Как это ни печально, условия, в которых развиваются наши дети с ОВЗ, не являются защищенными: им, как и взрослым, приходится сталкиваться с негативной стороной человеческого взаимодействия – с насилием. Любое воздействие, связанное с нарушением оптимального уровня психологической защищенности личности, способно вызывать главным образом негативные психические состояния, направленные либо на активное реагирование, борьбу с источником угрозы (гнев, раздражение, собранность), либо на пассивное, подавление (уныние, вина, робость). Усвоенные в детстве образы человеческого поведения, отношения, нормы и ценности имеют тенденцию транслироваться во все сферы жизни. Снижение уровня психологического насилия становится основным направлением по созданию психологической защищенности образовательной среды. Концепция психологической защищенности образовательной среды – это система взглядов на обеспечение защищенности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия [5, с. 110–112].

Инклюзивное образование – это первая инновация в российской образовательной практике, инициированная родителями детей-инвалидов и теми педагогами, психологами, кто верит в ее необходимость не только для детей с ограниченными возможностями, но для всего образования в целом. Инклюзивное образование в большинстве европейских стран и в России – один из первых примеров борьбы родителей за образователь-

ные права собственных детей, прецедент поведения родителей как подлинных субъектов образовательного процесса.

Инклюзивное образование (*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.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Кроме этого необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

Проблема обеспечения психологического здоровья приобретает особую актуальность в рамках инклюзивного образования как одно из условий успешной реализации воспитательно-образовательных задач данной образовательной модели [3, с. 71–78].

Основной задачей модернизации психолого-педагогических условий обучения и воспитания является обеспечение доступности качественного образования, в том числе для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, его индивидуализация и дифференциация, что предполагает:

– защиту прав личности обучающегося, обеспечение его психологической и физической защищенности, педагогическую поддержку и содействие ребенку в проблемных ситуациях;

– квалифицированную комплексную диагностику возможностей и способностей ребенка, начиная с раннего возраста;

– создание системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребенка, участие специалистов системы сопровождения в разработке образовательных программ, адекватных возможностям и особенностям учащихся;

– психологическую помощь семьям детей групп особого внимания (в том числе, семьям детей с ограниченными возможностями здоровья) [4, с. 5–19].

Таким образом, сфера ответственности системы психолого-педагогических условий инклюзивного обучения не ограничивается только решением узкого спектра задач по преодолению трудностей в обучении, но и включает в себя задачи обеспечения успешной социализации детей с ОВЗ, сохранения и укрепления его здоровья, защиты прав детей и подростков, обеспечение психологической защищенности. Изучение психологической защищенности детей с ОВЗ в образовательной среде состоит в том, что школа, являясь социальным институтом и включая в себя подрастающее поколение – учащихся, а также взрослых и семью – педагогов и родителей, способна строить свою частную систему психологической защищенности личности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития.

Библиографический список

1. Аргентова, Т.В. Особенности совладающего поведения детей-сирот старшего подросткового возраста [Текст] / Т.В. Ар-

гентова, Е.В. Тополова // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 68–71.

2. Богомякова О.Н. Психологическая безопасность личности в условиях инклюзивного образования [Текст] / О.Н. Богомякова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Т. II. – С. 245–250.

3. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С.71–78.

4. Малофеев, Н.Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции [Текст] / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 5–19

5. Семья, Г.В. Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей [Текст] / Г.В. Семья. – М., 2004. – 350 с.

Ю.Р. Разумова
г. Челябинск

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

SOME OF THE PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация: образование детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования отечественной системы спе-

циального (коррекционного) образования. Набирающая силу тенденция устранения различий между общеобразовательной и специальной школой, вероятнее всего, возьмет верх. В этой связи повышается роль инклюзивного образования, но возникают и дополнительные трудности в реализации индивидуального подхода педагогов к учащимся в процессе их обучения.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), специальное (коррекционное) образование, инклюзивное образование, психическое развитие.

Key words: children with disabilities, special (correctional) education, inclusive education, mental development.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования отечественной системы специального (коррекционного) образования. Препятствиями к получению детьми качественного образования являются многочисленные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством инвалидов [2, с. 67].

В наше время существующая система специальных учебно-воспитательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья претерпевает серьезные изменения. Однако набирает силу тенденция устранения различий между общеобразовательной и специальной школой [1, с. 104].

В этой связи повышается роль инклюзивного образования, позволяющего создать более благоприятные условия для социальной адаптации с ОВЗ. С тенденцией развития инклюзивного образования в общеобразовательной школе сочетается усиление неоднородности состава учащихся по уровню их умственного, речевого и в целом психического развития [3, с. 12].

Это существенно затрудняет адаптацию как нормально развивающихся детей, так и детей с ограниченными возможностями здоровья, возникают дополнительные трудности в реализации индивидуального подхода педагогов к учащимся в процессе их обучения, воспитания, развития, не позволяющие в полной мере реализовать принцип индивидуального подхода к каждому учащемуся [5, с. 19].

Некоторые учебные заведения действуют с опережением, предвосхищая централизованные реформы. Однако до сих пор не разработаны единые нормативы организации учебного и реабилитационного процессов, а также механизмы их материально-технического, социального, психолого-педагогического, кадрового и реабилитационного сопровождения. Предстоит утвердить государственный стандарт профессиональной реабилитации инвалидов и организовать систему специальной подготовки и переподготовки, повышения квалификации преподавателей – специалистов инклюзивного обучения. Подобные меры могут способствовать расширению доступности образования для детей-инвалидов [4, с. 12].

Рекомендации для педагогов по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья:

- необходимо постоянно поддерживать уверенность в своих силах, обеспечить ученику субъективное переживание успеха при определённых усилиях;

- трудность заданий должна возрастать постепенно, пропорционально возможностям ребёнка;

- не нужно ставить ребёнка в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа, обязательно дать некоторое время для обдумывания;

– не требовать от ребёнка изменения неудачного ответа, лучше попросить ответить его через некоторое время;

– в момент выполнения задания недопустимо отвлекать учащегося на какие-либо дополнения;

– стараться облегчить учебную деятельность за счет использования зрительных опор на уроке (картин, схем, таблиц), но не слишком увлекаться;

– активизировать работу всех анализаторов (двигательно-го, зрительного, слухового, кинестетического);

– необходимо развивать самоконтроль, давать возможность самостоятельно находить ошибки у себя и у товарищей, но делать это тактично;

– важна не быстрота и количество сделанного, а тщательность и правильность выполнения самых простых заданий;

– давать кратковременную возможность для отдыха с целью предупреждения переутомления, проводить равномерные включения в урок динамических пауз;

– в работе стараться активизировать не столько механическую, сколько смысловую память;

– создавать максимально спокойную обстановку на уроке;

– темп подачи учебного материала должен быть спокойным, ровным, медленным, с многократным повтором основных моментов;

– все приемы и методы должны соответствовать возможностям детей и их особенностям;

– необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому как на уроках общеобразовательного цикла, так и во время специальных занятий [5, с. 97].

Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс является важнейшим условием развития ребенка с

ограниченными возможностями здоровья. Учет эмоциональных, социальных, личностных и других особенностей семьи с «особым» ребенком увеличивает эффективность использования ее педагогического потенциала – важнейший фактор эффективности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Решение этих проблем и ряда других, возникающих в условиях общеобразовательной школы, приведет к снятию барьеров в образовательной, профессиональной и бытовых сферах, в самопознании, саморазвитии и самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья, что, в свою очередь, будет способствовать более успешному развитию инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Алехина, С.В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» [Текст] / С.В. Алехина, В.К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М.: МГППУ, 2010. – С. 104–116.

2. Малофеев, Н.Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна [Текст] / Н.Н. Малофеев // Альманах ИКП РАО. – 2007. – № 11.

3. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Текст] / Н.М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2009. – № 3. – С. 8–18.

4. Рубцов, В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителей для новой школы [Текст] / В. В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 5–12.

5. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст]: пособие для учителя-дефектолога / Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, М.А. Жданова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

Е.В. Резникова

В.В. Меренкова

г. Челябинск

**РОЛЬ ПЕДАГОГА-ТьюТОРА В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ROLE OF THE TEACHER-THE TUTOR IN THE SOLUTION
OF QUESTIONS ABOUT SOCIALIZATION OF CHILDREN OF YOUNGER
SCHOOL AGE WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH IN
THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

Аннотация: в статье авторы раскрывают специфику сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной школы педагогом-тьютором, описывают модель деятельности педагога-тьютора, реализация которой способствует решению вопросов социализации и адаптации учеников с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагог-тьютор, модель сопровождения, ученики с ограниченными возможностями здоровья, социализация, адаптация.

Key words: inclusive education, the teacher-the tutor, maintenance model, pupils with limited opportunities of health, socialization, adaptation.

Реализация закона «Об Образовании в Российской Федерации», новых Федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) предполагает внедрение новой образовательной парадигмы. В этой связи в образовательных учреждениях возрастают требования к развитию творческой личности подрастающего поколения, которая должна обладать гибким продуктивным мышлением, развитым активным воображением для решения жизненных задач. В современном обществе происходят бурные изменения. Человек вынужден реагировать на них адекватно и, следовательно, должен активизировать свой творческий потенциал. В соответствии с этим необходимы выбор и разработка адекватных средств формирования творческого продуктивного мышления, соответствующих новой образовательной парадигме.

Педагогическая работа в условиях инклюзии предполагает (наряду с обучением и коррекцией психических функций и познавательного развития) взаимодействие педагогов и учащихся по накоплению и обогащению социального опыта, а также по формированию умения выстраивать межличностные отношения в классном коллективе и в социуме в целом. Среди педагогического коллектива есть специалисты нового времени – педагоги-тьюторы, сопровождающие детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной школы.

В муниципальном автономном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 73 г. Че-

лябинска (МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска») это достигается путем планомерного вовлечения учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в среду деятельности творческих и спортивных коллективов, осуществляющих свою работу в рамках внеурочной деятельности.

Администрация и педагоги школы уделяют большое внимание формированию эффективной системы дополнительного образования внутри школы. В школе разработана и внедрена модель сопровождения педагогом-тьютором учеников с ОВЗ с целью решения вопросов социализации и адаптации средствами дополнительного образования (рис. 1). Реализация этой модели в решении вопросов обучения и воспитания возможна только при наличии педагога-тьютора, сопровождающего ученика с ОВЗ в инклюзивной школе. Никто из педагогов службы сопровождения не знает так индивидуальных потребностей учеников с ОВЗ, как педагог-тьютор. Он взаимодействует непосредственно с ребенком, помогая ему выстроить его образовательный маршрут. Раскроем блоки реализуемой модели.

1 блок включает в себя деятельность в двух направлениях. Это «Школа будущих первоклассников» и Школьный лагерь. Согласно новому закону «Об образовании в российской Федерации» родители ребенка с ОВЗ вправе самостоятельно выбирать учебное заведение, в котором хотят обучать своего ребенка. Нашим учреждением выстроено взаимодействие с учреждениями дошкольного образования, поэтому мы владеем информацией о том, какие дети с ОВЗ придут обучаться именно к нам в первый класс.

Модель педагогического сопровождения



Рис.1. Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей младшего школьного возраста с ОВЗ

На первом этапе взаимодействия педагог-тьютор совместно с родителями определяет варианты решения вопросов школьной адаптации детей с ОВЗ, проводит беседы с родителями и ребенком, изучает особенности семейного воспитания. На первом этапе взаимодействия педагог-тьютор совместно с родителями определяет варианты решения вопросов школьной адаптации детей с ОВЗ, проводит беседы с родителями и ребенком, изучает особенности семейного воспитания. Переход детей с ОВЗ от условий воспитания в семье или в дошкольных учреждениях в атмосферу школьного обучения предъявляет более сложные требования к их познавательным возможностям. У подавляющего большинства детей с ОВЗ уже с первой недели обучения наблюдается выраженная школьная дезадаптация, которая проявляется: в трудностях усвоения ребенком школьной программы; в эмоционально-личностных проблемах ребенка (наличие школьных фобий, избирательное отношение к отдельным предметам или педагогам, возможные конфликты с одноклассниками); в нарушениях поведения (ребенок отказывается идти в школу, на уроках нетерпелив, возбудим, не проявляет познавательную активность, отвлекается и пр.).

Для успешной адаптации будущего первоклассника к школе в образовательной организации созданы такие условия, которые помогают решить многие проблемы, связанные с трудностями адаптации на начальных этапах обучения. Среди условий мы выделяем организацию и проведение занятий «Школы будущего первоклассника» в течение учебного года перед поступлением в школу; организация лагеря дневного пребывания «Солнечный город» в летний период, когда ребенок уже вышел из дошкольного образовательного учреждения.

Как помогает решить вопросы адаптации «Школа будущих первоклассников»? Основная цель функционирования этой школы и реализации программы подготовки – создание условий для формирования готовности к школьному обучению будущих первоклассников на первой ступени получения образования, развитие тех интеллектуальных качеств, творческих способностей и свойств личности, которые обеспечат успешность адаптации первоклассника, позволят добиться дальнейших достижений в учебе, воспитать у будущих школьников положительное отношение к школе. Выделим основные задачи деятельности «Школы будущих первоклассников»:

1) организация процесса обучения, воспитания и развития детей на этапе предшкольного образования с учетом потребностей и возможностей детей этого возраста;

2) укрепление и развитие эмоционально-положительного отношения к школе, воспитание желания учиться;

3) формирование социальных черт личности будущего первоклассника, необходимых для благополучной адаптации к школе.

Обозначим основные направления реализации программы: выравнивание стартовых возможностей дошкольников; снятие психологического стресса перед школой; формирование навыков учебного сотрудничества (умение договариваться, обмениваться мнениями, понимать и оценивать себя и других); развитие речи и мелкой моторики руки; развитие фонематического слуха, анализа, синтеза, подготовка к обучению грамоте; развитие элементарных математических представлений. Деятельность «Школы будущих первоклассников» организована в течение учебного года с сентября по май по субботам. Программа обучения реализует подготовку по основным учебным

предметам школьного обучения: обучение грамоте, письмо, математика, изобразительная деятельность, труд. Продолжительность занятий составляет 35 минут, наполняемость групп до 15 человек. После двух занятий по расписанию организована большая перемена, на которой проводится зарядка, подвижные игры и обед.

Опишем деятельность школьного лагеря. Городской целевой программой «Организация отдыха, оздоровления и занятости детей города Челябинска в каникулярное время на 2015–2017 годы» определены цель и задачи организации лагерей дневного пребывания при школах. В соответствии с постановлением Администрации города Челябинска от 28 апреля 2015 г. № 87-п «Об организации отдыха детей в каникулярное время в 2015–2017 годах» в лагерь с дневным пребыванием принимаются дети в возрасте от 6 до 18 лет (включительно). В данную категорию детей включены и дети с задержкой психического развития (ЗПР), будущие первоклассники школы.

Можно выделить специфическую задачу, которую решает школьный лагерь, – первичная адаптация детей с задержкой психического развития к школьным условиям (пребывание в здании школы, ориентировка по территории школы, общение с педагогами школы и сверстниками). С этой позиции цель организации школьного лагеря – создание условий для обеспечения эмоционального комфорта, чувства защищенности у будущих первоклассников с ОВЗ при вхождении в школьную жизнь. Сроки организации лагеря дневного пребывания «Солнечный город» с июня по июль. Это оптимальное время для подготовительной работы с дошкольниками в летний период. В лагере ребята находятся весь рабочий день с 9.00 до 17.00. Каждый день проходит по намеченному заранее определенному распо-

ряду и плану. В течение лагерной смены проводятся мероприятия различной направленности: спортивные, творческие, интеллектуальные, познавательно-развлекательные, а так же экскурсии в парк, досуговый центр, походы в кинотеатр и театр.

Пребывая в школьном лагере, дети с ОВЗ в непринужденной обстановке знакомятся со зданием школы, узнают как выглядит класс, где находятся столовая, библиотека, актовый зал, туалетные комнаты. Совместно организованная деятельность детей и возрастной состав отряда способствуют знакомству будущих первоклассников друг с другом и дают возможность построить свои отношения с одноклассниками.

2 блок. При поступлении в школу с согласия родителей или законных представителей и в их присутствии дети проходят собеседования с учителями, психологами, учителями-логопедами, а также с педагогами дополнительного образования, которые ведут профилирующие предметы в классах. Основными профилями в начальной школе являются: музыкальный, танцевальный, шахматный, декоративно-прикладное искусство, художественная гимнастика, лыжи, легкая атлетика.

Подготовка к независимому, самостоятельному образу жизни учеников с ЗПР возможна в общеобразовательном учреждении за счет привлечения их к совместной внеклассной, внеурочной деятельности с детьми, которые имеют нормальное психофизическое развитие. В этой деятельности они могли бы проявить свои общечеловеческие качества, свои творческие способности, не относящиеся к образовательному процессу и не связанные с интеллектуальной деятельностью. Для решения этих вопросов в школе создана и работает система дополнительного образования. Музыкальная студия, в рамках которой для детей с ОВЗ организуются занятия хоровым пением, фольк-

лором. Творческие коллективы, где дети занимаются народными и бальными танцами. Оркестровая школа, где существуют камерный оркестр, духовой оркестр, оркестр народных инструментов, а также ансамбли различных составов (скрипачей, виолончелистов, трубачей). Наши дети с ОВЗ входят в составы этих коллективов, играя на различных музыкальных инструментах. Также дети посещают различные спортивные секции: баскетбол, футбол, волейбол, легкую атлетику, художественную гимнастику, лыжи и принимают участие в соревнованиях на различных уровнях. Наиболее эффективными для развития интеллекта и привлекательными для учащихся в нашей школе стали занятия логоритмикой и декоративно-прикладным творчеством (лепкой).

Все детские коллективы работают непосредственно в здании школы, что дает возможность вовлечь большее количество школьников.

Благодаря профилирующим направлениям дополнительного образования, которые реализуются в начальных классах, все ученики с ограниченными возможностями здоровья вовлечены в систему дополнительного образования. Занятия по данным направлениям внесены в основное расписание, что дает возможность детям в течение учебного дня снять усталость, переключиться с одной деятельности на другую и обеспечивает всестороннее развитие ребенка.

Ученик с ОВЗ, занимающийся в одном из творческих коллективов, принимает участие, наряду со своими одноклассниками, в конкурсах, соревнованиях, в творческих отчетах коллективов. Ребенок получает важный для развития познавательной деятельности эмоциональный заряд. Коллективные формы исполнительства способствуют сплочению детей в коллектив, у

детей появляются общие радости и общие неудачи, а ученики с ОВЗ становятся более уверенными в себе, повышается их самооценка.

Детям с ОВЗ мы рекомендуем посещать занятия декоративно-прикладного творчества и логоритмикой для осуществления целенаправленной коррекционной работы, что отражается на каллиграфии, способности воспринимать цвет и форму предметов, способности соблюдать четкий ритм при выполнении различных двигательных упражнений, в сформированности общей и дыхательной моторики, в умении регулировать темп своей деятельности. О положительных результатах в динамике развития учеников с ОВЗ после посещения этих занятий говорят учителя начальных классов и учителя-логопеды.

Реализация этой модели в решении вопросов обучения и воспитания возможна только при наличии педагога-тьютора, сопровождающего ученика с ОВЗ в инклюзивной школе. Вовлечение детей в систему дополнительного образования способствует формированию у них коммуникативных навыков, влияет на мотивацию развивающейся личности, развивает стремление к познанию и творчеству, ориентирует детей на обобщение обретаемого ими социального опыта. Во всем этом необходима индивидуальная психолого-педагогическая помощь и поддержка детям с ОВЗ, которую им оказывают как преподаватели объединений дополнительного образования, создавая и сохраняя атмосферу детского благополучия, так и педагог-тьютор.

Библиографический список

1. Бородина, В.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: педагогические технологии [Текст]: учебно-метод. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Бородина. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 216 с.

2. Зыбарева, Н.Н. «Профессия тьютор» [Текст]: информ.-метод. бюллетень / Н.Н. Зыбарева, И.В. Корпенкова, Е.В. Кузьмина. – М., 2012. – 38 с.

3. Ковалёва, Т.М. Профессия «тьютор» [Текст] / Т.М. Ковалёва, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М.; Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.

4. Кутепова, Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики [Текст] / Е.Н. Кутепова. – Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – 104 с.

*Д.С. Сазонова
Е.В. Шереметьева
г. Челябинск*

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ В РАЗВИТИИ РЕЧИ РЕБЁНКА

THE ROLE OF MUSICAL AND RHYTHMIC MOVEMENTS IN THE DEVELOPMENT OF A CHILD'S SPEECH

Аннотация: данная статья раскрывает роль музыкально-ритмических движений в развитии речи детей. Ритмические движения включаются в коррекционную работу и помогают детям социально адаптироваться, получить положительные эмоции, удовлетворить свои потребности.

Ключевые слова: музыкально-ритмические движения, речь, развитие речи, коррекция, музыка.

Key words: musical-rhythmic motion, speech, speech correction, music.

Первая музыкально-ритмическая система воспитания появилась в XX веке в Европе. Ее создал швейцарский педагог и музыкант Эмиль Жак-Далькроз. Эта система широко внедрялась и в нашей стране в период практического использования музыки и движений как средства развития, коррекции и лечения детей с отклонениями в развитии. Над созданием современной системы музыкально-ритмического воспитания работали многие музыканты, педагоги, психологи, методисты, музыкальные руководители дошкольных учреждений. Ведущее место среди них принадлежит Н.Г. Александровой, а также ее ученикам и последователям – Е.В. Коноровой, Н.П. Збруевой, В.И. Гринер, Н.Е. Кизевальтер, М.А. Румер. Учитывая потребность ребенка в движении, вызываемую ростом организма, они стремились к формированию его моторики и главное – к всестороннему развитию посредством органического сочетания движений с музыкальным звучанием. И.М. Сеченов утверждал, что музыкально-ритмические движения оказывают положительное влияние на функциональность организма и ход онтогенеза в целом [1].

Метод Ж. Далькроза, используемый и в настоящее время как в работе с нормально развивающимися, так и с детьми с ОВЗ, основывается на взаимосвязи музыки и движений, оказывающих положительное воздействие друг на друга. Эта связь обеспечивает формирование у детей как музыкально-ритмических навыков (ритмического, динамического, тембрового музыкального слуха, способности различать форму, характер музыкального произведения), музыкальной памяти, внимания, так и двигательных навыков, которые обеспечивают согласование

средств музыкальной выразительности и передачу их в различных движениях [2].

Музыкально-ритмические движения – это активная деятельность, являющаяся отражением характера музыки в движении. Они являются синтетическим видом деятельности. Поэтому любые движения под музыку развивают и музыкальный слух, и двигательные способности, и те психические процессы, которые лежат в их основе и способствуют эмоциональному и психофизическому развитию детей. Музыкально-ритмические движения включают в себя музыкальные игры, пляски и упражнения. В основе музыкально-ритмического воспитания лежит развитие у детей способности воспринимать музыкальные образы и умения отразить их в движении[2].

Карл Орф считал, что музыка, движение и речь не являются обособленными друг от друга, а представляют собой единое целое для ребенка.

Занятия движениями под музыку, сопровождаемые речью, имеют неоценимое значение. Ведь двигательные упражнения тренируют в первую очередь мозг и подвижность нервных процессов. В процессе освоения движений под музыку дети учатся ориентироваться на музыку как на особый сигнал к действию и движению, у них совершенствуется моторика (общая, мелкая и артикуляционная), координация движений, развивается произвольность движений, коммуникативные способности, формируются и развиваются представления о связи музыки, движений и речи. Многими учеными отмечено, что чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь [3].

Изучение влияния музыки и движения на детей с ОВЗ, проводимое в 1960–1980-е гг. такими исследователями, как

Г.А. Волкова, В.А. Эркман, В.С. Ляпидевский, Б.И. Шостак, Н.А. Тугова, В.И. Селиверстов, Г.Р. Шашкина, А.В. Кручинин, О.С. Стерник, О.П. Гаврилушкина и другие, показало возможности музыкально-ритмических движений как реабилитационной методики в системе воспитания и обучения детей с нарушениями развития речи [1].

Коррекционные возможности ритмических движений по отношению к ребенку с проблемами проявляются прежде всего в том, что они выступают источником позитивных переживаний ребенка, рождают новые креативные потребности и способы их удовлетворения, обеспечивают формирование музыкальной культуры и осуществления коррекции отклонений в познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферах, создают условия для социальной адаптации.

Таким образом, мы хотим сделать вывод, что практика использования музыкально-ритмических движений показывает, что чем раньше они используются в коррекционной работе с детьми с проблемами (в форме ритмических упражнений, музыкальных игр, танцев, хороводов), тем выше результаты в развитии у ребенка речевой функции, произвольной деятельности, моторики, пластичности, выразительности движений, невербальной коммуникации.

Библиографический список

1. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст] / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили. – М.: Академия, 2000.

2. Ветлугина, Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду [Текст] / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1989.

З. Тарасова, К.В. К постановке детского певческого голоса [Текст] / К.В. Тарасова // Музыкальный руководитель. – 2005. – № 3.

С.В. Самохвалова

А.Г. Пестова

г. Копейск

ПСИХОЛОГИЧЕСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH EARLY INFANTILE AUTISM

Аннотация: в статье освещены особенности психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом в условиях образовательной организации. Рассмотрены основные подходы к составлению индивидуальных программ для детей данной категории.

Ключевые слова: аутизм, образование.

Keywords: autism, educate.

В настоящее время происходят существенные изменения в педагогической теории и практике. В системе общего и специального образования происходит смена образовательной парадигмы, а именно: содержание образования обогащается акцентом на индивидуализацию образовательных программ для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, в соот-

ветствии с их индивидуальными образовательными потребностями и психофизиологическими возможностями.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья, т.е. тех, кто имеет различные отклонения в психическом и социально-личностном развитии, нуждающихся в специальной психолого-медико-педагогической помощи, выделяются дети, у которых на первый план выступают расстройства в эмоционально-волевой сфере (дети с расстройством аутистического спектра). Отклонения в развитии ребёнка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Грубо нарушается связь ребёнка с социумом и культурой как источником его развития. Поэтому методической основой коррекционной работы с данной категорией детей является личностно-ориентированный подход к каждому воспитаннику.

Категория детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы крайне неоднородна. Если придерживаться классификации РДА, предложенной в 1985 году О.С. Никольской, детей с РДА можно разделить на четыре группы:

1) дети с полной отрешённостью от окружающего мира, полным отсутствием потребности в контакте, полевым поведением, мутизмом, отсутствием навыков самообслуживания;

2) дети с активным отвержением окружающего мира, с преобладанием многочисленных стереотипий;

3) дети с преобладанием сверхценных интересов, фантазий, повышением влечений;

4) дети с чрезвычайной ранимостью, тормозимостью в контактах, робостью, поиском защиты у близких людей, стремлением к выработке социально положительных стереотипов поведения.

Образовательные компетенции ребенка с расстройствами аутистического спектра зависят от того, каковы структура и содержание программы, по которой они обучаются. Поэтому организационно-педагогические условия проектирования и реализации индивидуальной программы развития предусматривают следующее:

1) наличие в образовательном учреждении службы сопровождения, в рамках которой проводится комплексная оценка специалистами необходимости и целесообразности разработки для ребенка с РДА индивидуальной программы; в качестве такой структуры в образовательном учреждении выступает психолого-медико-педагогический консилиум;

2) согласие родителей (законных представителей) на обучение ребенка по индивидуальной образовательной программе.

Построение индивидуальной программы начинается и сопровождается комплексной диагностикой. Организация воспитания и обучения базируется на знании психологических, биологических и социальных особенностей развития детей с расстройствами аутистического спектра.

Структура индивидуальной программы развития ребенка с РДА представляет собой единую систему, состоящую из нескольких взаимосвязанных разделов, каждый из которых имеет свою смысловую нагрузку. Данные разделы в совокупности позволяют обеспечить коррекционную работу с ребенком с РДА по различным направлениям.

Центральным расстройством детей с РДА является нарушение эмоционально-волевой сферы и коммуникации. Поэтому стержневая цель психолого-медико-педагогической помощи при разработке индивидуальной программы развития детям с

РДА – преодоление сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, беспокойства, страхов, а также отрицательных аффективных форм поведения: влечений, агрессии и усвоение ребёнком необходимых для социальной адаптации навыков.

Основными задачами психолого-медико-педагогической помощи являются следующие:

- развитие игровой активности;
- коррекция страхов;
- коррекция стереотипного поведения;
- преодоление негативизма при общении и обучение простым навыкам контакта;
- помощь семье в организации для ребёнка индивидуального режима, в освоении навыков социального взаимодействия с ребёнком.

Организация психолого-медико-педагогического сопровождения имеет свои особенности:

- специальная помощь, направленная на освоение ребёнком с РДА режима дня в дошкольном отделении;
- преобладание индивидуальной формы занятий, а в случаях положительной динамики развития – постепенное подключение ребёнка к парным, подгрупповым, фронтальным (музыкальным, физкультурным) занятиям;
- зависимость дозирования количества занятий и их длительности от психоэмоционального состояния ребёнка;
- включение родителей в коррекционные занятия для их обучения навыкам социального взаимодействия с ребёнком.

Коррекционное сопровождение ребёнка данной категории осуществляется поэтапно.

Первый этап: знакомство с результатами диагностики ребёнка, проведенной специалистами центра диагностики и кон-

сультирования, а также с медицинской картой. Анкетирование родителей. Получив общие сведения, специалисты знакомятся с самим ребенком и его семьей, узнают об особенностях, интересах своего подопечного. Происходит постепенное установление контакта.

Второй этап: разработка индивидуальной образовательной программы, определяющей специфику формирования компетенций, которая определяется индивидуальными способностями, степенью выраженности аутистических расстройств и ряда других проявлений.

Третий этап: сама коррекционная работа.

Четвертый этап: мониторинг развития ребенка в течение года, по необходимости внесение изменений в индивидуальную программу ребенка, выработка дальнейшей стратегии.

В индивидуальной программе развития прописывается последовательность формирования умений и навыков у ребенка с расстройством аутистического спектра в зависимости от его психоэмоциональных и познавательных возможностей.

1. Сначала взрослый делает все сам, сопровождая свои действия эмоциональным комментарием (ребенок может просто находиться в комнате и никак не реагировать на происходящее).

2. Постепенно процент участия ребенка в игровой деятельности увеличивается: взрослый побуждает ребенка самостоятельно осуществить все операции, которые тот способен выполнить сам.

3. Далее ребенок действует по речевой инструкции, сопровождающейся побуждениями и подбадриванием в виде одобрения, даже перед выполнением ставшего привычным действия.

4. Подключение ребенка к играм других детей. При этом создается максимально комфортная ситуация организованного взаимодействия для ребенка: знакомая обстановка, знакомые дети.

Важное значение в воспитании аутичного ребенка имеет организация его целенаправленного поведения. Поэтому в индивидуальной программе развития ребенка с расстройствами аутистического спектра выделяется раздел по формированию стереотипного поведения в определенных ситуациях, выполнения ребенком четкого распорядка дня.

На долю родителей выпадает наиболее трудная роль по развитию и подготовке аутичного ребенка к жизни, поэтому работа по психолого-медико-педагогическому сопровождению ребенка с РДА строится в тесной взаимосвязи с родителями ребенка. С целью обучения родителей эффективным методам и приемам коррекционной работы с ребёнком в домашних условиях занятия проводятся в присутствии родителей, с этой же целью используются видеозаписи индивидуальных занятий для совместного обсуждения методов работы.

Мир ребёнка с РДА не такой, как наш. В нём звуки иногда намного громче и неприятнее, чем слышим мы, цвета ярче или их вообще нет, формы предметов неопределённые и размытые и служат совершенно не по назначению. Для них, порой, нет своих и чужих. В связи с этим универсальных психокоррекционных технологий для детей с расстройствами аутистического спектра нет и быть не может. Эффективность коррекционного сопровождения во многом зависит от степени тяжести аффективного, интеллектуального и речевого дефекта у ребенка, времени начала коррекционных воздействий, установки ребенка и родителей на психолого-педагогическую и медицинскую по-

мощь. Но если коррекционную работу с аутичным ребенком проводить комплексно, группой специалистов: психиатром, педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом, музыкальным работником, воспитателем и родителями по индивидуальной программе развития, в которой все действуют в одном ключе – схеме действий (повторение одних и тех же шагов) – это позволит ребенку максимально выявить индивидуальную жизненную манеру и поможет ему сформировать удобные для него формы социальной адаптации.

Мы всегда верим в способности своих воспитанников, стараемся стабилизировать эмоциональный фон каждого ребёнка, сформировать навыки и умения необходимые для успешной социализации в обществе других людей.

Библиографический список

1. Баенская, Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Лилинг. – М.: Центр традиционного и современного образования «Теревинф», 1997.
2. Башина, В.М. Ранний детский аутизм [Электронный ресурс] / В.М. Башина. // – Режим доступа: <http://autist.narod/bashina>.
3. Детский аутизм: диагностика и коррекция [Текст]: учеб. пособие / Е.С. Иванов, Л.И. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб.: Дидактика плюс, 2004.
4. Нарушение психического развития детей – ранний детский аутизм [Текст] // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 89–92.

А.В. Соколова
г. Челябинск

**РЕКОМЕНДАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЮ, РАБОТАЮЩЕМУ
С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**RECOMMENDATIONS CAREGIVERS WORKING WITH PRESCHOOL
CHILDREN WITH VISUALLY IMPAIRED UNDER THE INCLUSIVE
EDUCATION**

Аннотация: в статье даны рекомендации для воспитателей общеобразовательных детских садов по работе с детьми с нарушениями зрения. Представлена краткая клиническая характеристика часто встречающейся патологии зрения – косоглазия и амблиопии – и особенностей развития зрительного восприятия данной категории детей. Показаны основные направления работы воспитателя и предъявляемые требования к коррекционным мероприятиям.

Ключевые слова: косоглазие, амблиопия, зрительное восприятие, коррекционная работа, дети с нарушениями зрения.

Key words: strabismus, amblyopia, visual perception, correctional work, children with visual impairments.

В общеобразовательных группах детских садов города Челябинска 15–20 % детей с нарушениями зрения (по данным неофициальной статистики, проведенной Л.А. Дружининой в 2005 и 2014 гг.). Воспитатели испытывают затруднения в работе с детьми данной категории. Им нужно решить много задач, чтобы учесть интересы всех детей и сохранить благоприятную атмо-

сферу в группе. На наш взгляд, педагогу необходимо быть готовому к принятию особого ребенка. Познакомиться с его психическими и физическими возможностями. Продумать содержание работы так, чтобы развивать творческий потенциал дошкольника с нарушениями зрения. Подготовить особую развивающую среду. Учить общаться со сверстниками. Продумать содержание работы с родителями.

Для грамотно организованной работы с ребенком воспитатель должен знать о состоянии зрения и особенностях психофизического развития воспитанников. Чаще всего в группу поступают дети с диагнозом косоглазие и амблиопия.

Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Е.И. Ковалевский выделили следующие клинические виды косоглазия: содружественное косоглазие; сходящееся косоглазие; расходящееся косоглазие с разной структурой дефекта: при нормальной остроте зрения, при гиперметропии с дальнорезким астигматизмом, при миопии (близорукости), при амблиопии различной степени.

Сходящееся косоглазие развивается в раннем детстве и часто бывает не постоянным, а периодическим. Расходящееся косоглазие постепенно усиливается с возрастом или остается неизменным, а возникает оно в более позднем возрасте.

В.Т. Абрамов представил данные о том, что у 70 % детей со сходящимся косоглазием наблюдается гиперметропия (дальнорезкость), а у 60 % при расходящемся косоглазии миопия (близорезкость).

При косоглазии косящий глаз практически бездействует, в акте зрения участвует только один глаз. Постепенно это приводит к стойкому понижению зрения косящего глаза, амблиопии.

Под амблиопией понимают понижение остроты зрения, обусловленное функциональными расстройствами зрительного

анализатора, не сопровождающиеся видимыми анатомическими изменениями (Л.А. Григорян).

Нарушение бинокулярного зрения (способность одновременно видеть обоими глазами) при косоглазии и амблиопии может и должно быть устранено в ходе интенсивных тренировок и применения специальных методов лечения (Л.И. Плаксина).

Все дети с монокулярным характером зрения (когда в акте зрения используется один глаз) в основном находятся в условиях окклюзионного лечения, когда из акта зрения выключается лучше видящий глаз с помощью окклюзии (заклейки). Как правило, врач офтальмолог выписывает ребенку очки, которые он должен носить постоянно, воспитатель напоминает ребенку об этом и учит следить за чистотой стекол. Воспитатель следит за тем, чтобы ребенок носил окклюзию строго по предписанию врача. При этом нужно следовать некоторым правилам. С окклюзией ребенок приходит в детский сад и в течение всего дня должен носить её вместе с очками, не снимая. Окклюзия должна плотно закрывать глаз, чтобы ребенок не подглядывал.

На наш взгляд, в первую очередь надо помочь ребенку включиться в общение со сверстниками. Для этого мы рекомендуем в группе создать благоприятную, психоэмоциональную обстановку, обращаться с ребенком спокойным тоном, быть внимательным и заботливым, особенно в период адаптации к новым условиям пребывания в детском саду; соблюдать охранительный режим, четко дозировать нагрузку в зависимости от работоспособности ребенка; предусмотреть смену видов деятельности: от подвижной игры к спокойным играм, по мере развития привыкания ребенка постепенное включение его в более широкую сферу общения с окружающей средой и сверстниками.

Воспитателю нужно помнить, что развитие ребенка с нарушениями зрения имеет свои особенности. В связи с нарушенным зрением страдает зрительное восприятие, поэтому маркировка в виде предметной картинки для ребенка на стульчике, кроватке, шкафчике должна быть с четко прорисованными деталями, яркого цвета и крупного размера. Большое значение для сохранения правильной осанки имеет правильно подобранная мебель, согласно росту ребенка. Рабочее место ребенка должно быть хорошо освещено. При рассматривании объекта могут наблюдаться выпадение отдельных его частей, особенно если предъявляемые объекты крупных размеров. Такое понимание видения дает возможность педагогу правильно организовывать процесс зрительного восприятия, предлагать ребенку соответствующий дидактический материал и зрительную нагрузку.

Воспитателю нужно познакомиться с пособием Л.А Григорян по определению зрительной нагрузки для ребенка с учетом состояния зрения. Консультацию и помощь могут оказать тифлопедагоги специального учреждения, куда необходимо обратиться.

Воспитатель включает ребенка в общеобразовательные занятия, при этом каждое задание и упражнение должно иметь коррекционную направленность.

Остановимся на разъяснении требований к коррекционной работе, подготовленной Л.А. Дружининой.

1. При организации взаимодействия с ребенком необходимо логическое сочетание индивидуальной и дифференцированной коррекционной работы. Для детей, которые трудно адаптируются в окружающей действительности, целесообразно проводить первое время только индивидуальные занятия с

постепенным включением заданий для них и в подгрупповые занятия.

2. Реализация задач коррекционно-педагогической работы на общеобразовательных занятиях.

3. Индивидуальные занятия с ребенком лучше проводить в утренние часы, при этом следить, чтобы ребенок был в очках, не допускать зрительного утомления.

4. Основными средствами благоприятной среды и образа жизни ребенка остаются игры разного характера. Через игровое действие значительно легче добиться его доверия.

Воспитатель должен убедить родителей в том, что с ребенком необходимо посещать кабинет охраны зрения при районной поликлинике, т.к. офтальмолог, назначая лечение, прогнозирует возможность восстановления и укрепления зрения. Он рекомендует адекватное освещение рабочего места ребенка, зрительную нагрузку и щадящие условия организации зрительной работы.

На наш взгляд, необходимо давать информацию родителям о наличии в городе специалистов офтальмологов и тифлопедагогов, которые оказывают профессиональную помощь детям с нарушениями зрения и о специализированных учреждениях для детей данной категории.

Библиографический список

1. Аветисов, Э.С. Содружественное косоглазие [Текст] / Э.С. Аветисов. – М.: Медицина, 1977. – 312 с.

2. Дружинина, Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения [Текст]: учеб. пособие / Л.А. Дружинина. – М.: Экзамен, 2006. – 159 с.

3. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 262 с.

4. Осипова, Л.Б. Развиваем в деятельности: в помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения [Текст]: метод. рекомендации / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2009. – 217 с.

Н.Г. Сошникова
г. Челябинск

ВОЗМОЖНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ

POSSIBILITY OF INCLUSIVE TRAINING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTATION

Аннотация: в статье обсуждаются вопросы возможности включения в образовательный процесс совместно с нормально слышащими детьми детей, перенесших операцию кохлеарной имплантации. Особое внимание уделено условиям инклюзивного обучения детей данной категории.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, интегрированное обучение, особые образовательные потребности, раннеоглохшие дети.

Key words: cochlear implants, integrated education, special educational needs, children ranooglohshie.

На протяжении последних двух десятилетий все большее количество родителей, имеющих детей с нарушениями слуха

(глухих и слабослышащих), ориентировано на то, чтобы их дети обучались в общеобразовательной школе и получали полное среднее образование. Проблемы интегрированного обучения детей с нарушениями слуха отражены в исследованиях ряда отечественных авторов (Н.Д. Шматко, Т.А. Соловьевой, Д.Ю. Роснач и др.). Однако современная отечественная сурдопедагогика не дает исчерпывающего ответа на главный вопрос: как организовать обучение ребенка с нарушениями слуха совместно со слышащими сверстниками, чтобы обеспечить реализацию его законного права на доступное и качественное образование?

Задача педагогов в инклюзивном образовании состоит в помощи детям с особыми образовательными потребностями, с тем чтобы они стали успешными в обществе.

Объект сопровождения – сама жизнь детей с особенностями в развитии, главным аспектом которой в школе является создание условий для полноценной и качественной жизни человека со специальными нуждами в рамках образовательного пространства. Специалисты также сопровождают и его семью, формируют вокруг ребенка с особыми образовательными потребностями толерантную к нему социокультурную среду.

В настоящее время в нашей стране появилось значительное количество детей, перенесших операцию кохлеарной имплантации (КИ) (в Челябинской области к концу 2015 г. – более 200 человек). Эти дети получили возможность слышать речевые и неречевые звуки так же, как слабослышащие дети, протезированные слуховыми аппаратами. Однако не только по уровню психофизического, но и по уровню речевого развития данная категория детей очень разнообразна: от фактического отсутствия фразовой речи до наличия у детей развернутых высказываний. Часть детей после КИ обучается в специализированных

учреждениях для детей с нарушениями слуха, однако значительная часть родителей уверена в том, что залогом успешной реабилитационной работы и успешной социализации детей в будущем является их обучение в общеобразовательной школе совместно со слышащими учащимися, в полноценной речевой среде. При этом полное включение ребенка, перенесшего операцию кохлеарной имплантации, в образовательное пространство массовой школы подразумевает овладение им общим содержанием образования в единые сроки со слышащими сверстниками. Перевод учащегося из класса в класс возможен только при условии усвоения им обязательного минимума содержания образовательной программы, определенного федеральным государственным образовательным стандартом для данного этапа школьного обучения.

По мере накопления практического опыта коррекционной работы с детьми старшего возраста развивалось понимание сути слухоречевой реабилитации разных пациентов с кохлеарным имплантом и тех возможностей, которые она может дать каждому конкретному пациенту. И в настоящее время показания к проведению кохлеарной имплантации продолжают расширяться, в том числе и в отношении детей старшего возраста.

Среди имплантированных значительное число составляют ранооглохшие дети, прооперированные в старшем дошкольном возрасте. Кохлеарная имплантация улучшает возможности развития понимания речи и самой устной речи даже у самых низкоперспективных кандидатов на кохлеарную имплантацию.

Наблюдение и опыт показывают, что при отсутствии целенаправленных структурированных занятий по развитию слухового восприятия с КИ звуков и речи даже позднооглохший па-

циент не реализует возможности КИ, и его восприятие речи остается преимущественно слухо-зрительным.

Работа специалиста с родителями детей, перенесших операцию кохлеарной имплантации, и тех детей, кому данная операция будет сделана, исключительно специфична. Опросы, проведенные среди администрации и педагогов данных учреждений, выявили следующий негативный факт, который, по нашим наблюдениям, можно считать тенденцией. В последние годы в связи с высокой популярностью кохлеарной имплантации, родители стали в большей степени пренебрегать рекомендациями специалистов, настоятельно советующими начинать комплексную коррекционную работу по формированию и развитию общения, общего развития, а также по развитию речи, слухового восприятия и формированию произносительной стороны речи сразу после установления диагноза «сенсоневральная тугоухость» или «глухота», предупреждая тем самым последствия тяжелого недоразвития речи вследствие слуховой депривации. Большинство родителей неслышащих детей, возлагая большие надежды на планируемую операцию и своеобразно понимая слова медицинских работников о том, что у них «будет шанс», откладывают начало систематической коррекционной работы с ребенком на неопределенное время до того возраста, в котором эта операция будет осуществлена. В результате оказывается, что самый благоприятный период для развития речи – первые годы жизни ребенка – упущен, и коррекционно-педагогическая работа с ребенком, перенесшим операцию кохлеарной имплантации, мало чем отличается от обычной, традиционной работы с неслышащим ребенком, впервые (и со значительным запозданием) надевшим индивидуальный слуховой аппарат.

Для сурдопедагогов и учителей, работавших с этими детьми в дооперационный период и продолжающих работать в послеоперационный период, очевидно, что должен пройти не один год, прежде чем ребенок, имевший врожденную или рано приобретенную глухоту, низкий уровень развития речи до операции, проведенной после 5–7 лет, приблизится по уровню речевого развития к нормально слышащему сверстнику, и, соответственно, овладевать программой общеобразовательной школы сразу после операции он не сможет. Достаточно часто встречается ситуация, когда в медицинских центрах после операции кохлеарной имплантации родителям настоятельно рекомендуют сразу или в ближайшее время переводить ребенка в массовый детский сад или общеобразовательную школу и посещать наряду с сурдопедагогом еще и логопеда (последняя рекомендация представляется более чем странной, так как в функциональные обязанности сурдопедагога помимо осуществления общего развития и развития слухового восприятия ребенка входит и формирование речи ребенка – лексико-грамматической стороны, ее восприятия и воспроизведения, т.е. произношения). В результате у родителей имплантированного ребенка создается превратное представление о действиях специалистов в данной ситуации, а именно: специалисты в медицинском центре, где была сделана операция, желают ребенку добра, рекомендуя обучение в более «продвинутых» условиях; в то время как сурдопедагоги на местах, отговаривая родителей от поспешных и несвоевременных шагов, которые могут навредить и общему развитию, и психике ребенка, «тормозят» это развитие.

Опросы, проведенные среди родителей неслышащих детей, показали, что в настоящее время их представления и зна-

ния об операции, ее последствиях и возможностях, которые она в перспективе дает ребенку, крайне противоречивы и фрагментарны. Родители высказывают пожелания регулярно проводить своего рода родительские «всеобучи» для восполнения дефицита знаний о современных достижениях сурдопедагогики. Также родителями высказывается пожелание создать постоянно действующую службу помощи детям, перенесшим операцию кохлеарной имплантации.

Вместе с тем требует осмысления (следовательно, и решения данной проблемы) тот факт, что среди детей, перенесших операцию КИ, достаточно много тех, кто имеет комплексные нарушения развития, и динамика их речевого и психофизического развития в послеоперационный период не соответствует ожиданиям родителей и педагогов.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей данной категории, на наш взгляд, должно создать условия для реализации особых образовательных потребностей в организации специальной коррекционной помощи по развитию способностей детей после КИ:

- воспринимать звучащую речь в новых, а потому для него сложных, акустических условиях массовой школы, коррекционного учреждения, семьи;
- понимать общий смысл речи и действий собеседника;
- составлять продуктивные речевые высказывания, отвечающие теме и ситуации общения;
- накапливать собственный жизненный опыт в процессе взаимодействия с окружающим миром и активно использовать его в общении и обучении;
- выстраивать товарищеские и дружеские взаимоотношения с нормально слышащими сверстниками.

Библиографический список

1. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст]: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Л.А. Головчиц. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. – 304 с.

2. Зыков, С.А. Проблемы сурдопедагогики [Текст] / С.А. Зыков; сост. и авт. библиогр. Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова. – М.: Загрой, 1997. – 232 с.

3. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация [Текст] / И.А. Коробейников. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.

Н.Г. Сошникова

О.Н. Двойнишникова

г. Челябинск

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INCLUSION OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL SPACE IN THE CONDITIONS OF AN ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация: статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме инклюзивного образования детей с ОБЗ в контексте развития системы специального образования в рамках дополнительного образования. Обобщается практический опыт работы детей с речевыми нарушениями и детей с нормальным речевым развитием по программе основанной на комплексном

методе – методе арт-терапии, сочетающем различные виды деятельности и направленном на создание целостной социокультурной среды.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дополнительное образование, дети с общим недоразвитием речи, нетрадиционные техники изображения, музыкотерапия, танцетеропия, изотерапия.

Key words: inclusion, inclusive education, additional education, children with general speech underdevelopment, unconventional techniques of image, music, tantseteropiya, isotherapy.

Система отечественного образования долгие годы делила детей на обычных и инвалидов, которые практически не имели возможности получить образование и реализовать свои возможности наравне со здоровыми детьми, их не брали в учреждения, где обучались нормальные дети.

На сегодняшний момент модернизация образования – одна из задач Федеральной целевой программы развития образования. В процессе модернизации решается следующая задача – создание безбарьерной среды, позволяющей детям с ограниченными возможностями здоровья получить современное образование. Отечественные исследователи Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева отмечают: «... ключевой позицией обновления дошкольного специального образования является создание условий для системного развития возможностей проблемного ребенка в целях обогащения его социального опыта» [1].

Дети с особенностями развития должны иметь равные возможности с другими детьми в получении образования. Уже сегодня существует потребность во внедрении такой формы

обучения, которая создаст детям с ограниченными возможностями оптимальные условия обучения.

Инклюзивное образование – это и есть возможность учиться и развиваться в среде обычных детей.

При этом всем детям инклюзивной группы предоставляются равные условия для того, чтобы включиться в образовательный процесс.

Обсуждая вопросы развития инклюзивного образования в России, в основном говорят об организации и предоставлении образовательных услуг, направленных на получение знаний в детских садах и общеобразовательных школах. Развитие же творческого потенциала, формирование коммуникативных умений, социализация и самореализация детей данной категории остается без должного внимания.

Обладая открытостью, мобильностью и гибкостью, система дополнительного образования детей способна быстро и точно реагировать на образовательный запрос семьи, решая задачи адаптации детей к жизни в обществе, способствуя формированию общей культуры, позволяя организовать содержательный досуг.

А вместе с тем, именно дополнительное образование практически без препятствий дает возможность детям с особыми потребностями попробовать свои силы, развивать свои способности и возможности, занимаясь совместно со здоровыми детьми художественно-эстетической, культурно-досуговой и другими видами деятельности.

Дополнительное образование – образование через успех. В процессе такого образования неисчерпаемы возможности переживания каждым ребенком ситуации успеха, что благотворно сказывается на повышении его самооценки, укреплении его

личностного достоинства. Особенно важно это для детей, испытывающих трудности в произносительной стороне речи.

Кроме того, дополнительное образование не только дает возможность «особым» детям почувствовать себя полноценными членами общества, но и учит обычных детей сочувствовать, думать о другом человеке, помогать ему, видеть в нем равноценного и равноправного партнера.

Перед нами встал вопрос, как найти новые формы в современных условиях дополнительного образования, направленные на выравнивание стартовых возможностей, в том числе для детей с речевыми нарушениями. Следовательно, сформировалась проблема отбора технологий обучения, развития коррекции детей, основанных на совместной деятельности детей с нормой и речевыми нарушениями, на выявлении видов детской деятельности, оптимизирующих развитие ребенка.

В исследованиях А.В. Антаковой-Фоминой, Е.И. Исениной, М.М. Кольцовой и др. установлена взаимосвязь развития мозга и мелкой моторики, исходя из этого, можно отметить большую роль развития мелкой моторики в развитии психических процессов детей, которые влияют на развитие личности в целом. Изобразительная деятельность – это базовая основа для реализации активности детей, ведь человек усваивает 10 % из того, что слышит, 50 % из того, что видит, 90 % из того, что делает. Она позволяет развивать творческие возможности ребенка, развивает мышление, восприятие, воображение, мелкую моторику, что теснейшим образом связано с развитием активной речи ребенка.

Исходя из этого, мы совместили коррекцию психического, сенсомоторного развития с развитием изобразительных умений

и навыков. Для реализации нашего исследования были отобраны нетрадиционные техники изображения.

Проблемой развития нетрадиционных техник изображения занимались Р.Г. Казакова, Т.И. Сайганова, Е.М. Седова и др. По мнению данных исследователей, включение в работу с детьми нетрадиционных техник изображений позволяет развивать сенсорную сферу, осуществлять стимуляцию познавательного интереса, развивать словесно-логическое мышление, активизировать самостоятельную мыслительную деятельность детей. При этом создаются условия для преодоления общей моторной неловкости, что оказывает положительное влияние на речевые зоны коры головного мозга.

В центре дополнительного образования г. Кыштыма мы создали объединение «Речецветик», которое работает по коррекционно-развивающей программе социально-педагогической направленности. Основное назначение объединения – это инициация резервных возможностей детей с ОВЗ и детей без особых образовательных потребностей: активизация и обогащение предшествующего художественного опыта, развитие эмоциональной сферы детей.

Была определена цель работы: содействие общему развитию детей с речевыми нарушениями и детей с нормальным речевым развитием средствами нетрадиционных техник изображения в объединении «Речецветик».

Данная программа основана на комплексном методе – методе арт-терапии, сочетающем различные виды деятельности и направленном на создание целостной социокультурной среды.

Каждый из блоков программы – это маленькая игра, через которую незаметно для детей происходит коррекция психиче-

ских нарушений. Работа в объединении осуществляется с детьми 6–7 лет. В «Речеветике» наряду с обычными обучающимися приходят дети с различными речевыми нарушениями, с недоразвитием мелкой моторики рук, несформированными способностями к длительным волевым усилиям, с незначительной творческой активностью. Соответственно, для успешной реализации цели и задач был разработан алгоритм, этапы занятий, продумана интеграция образовательных областей. Занятия в «Речеветике» интегрированные, используются разные виды деятельности: познание, восприятие музыки, художественное творчество объединяются и помогают более глубоко осмыслению художественного образа, усиливают степень эмоционального восприятия детьми.

Задачи всех блоков ориентированы на совместную деятельность, благодаря чему коррекционно-адаптационная работа не распадается на отдельные художественные технологии, что особенно важно в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в силу комплексного характера проблем развития. Программа «Речеветик» включает блоки, каждый из которых имеет свои специфические коррекционно-развивающие возможности:

1) музыкотерапия воздействует через слуховые анализаторы непосредственно на эмоциональную сферу, а через нее – на формирование музыкального слуха, памяти, внимания, образного мышления, музыкально-слуховых представлений и ассоциаций;

2) танцетерапия, которая, воздействуя через движения под музыку, укрепляет двигательный аппарат ребенка, развивает чувство ритма, общую моторику, ориентацию в собственном теле и в окружающем пространстве;

3) изотерапия, которая, воздействуя нетрадиционными средствами изобразительного искусства, развивает мелкую моторику, зрительное восприятие, наблюдательность, чувство цвета, пространственные представления.

В группе создаётся особая творческая атмосфера, предоставляется возможность совместных занятий детей с нормальным развитием и детей с ограниченными возможностями, то есть осуществляется возможность инклюзивного образования в условиях нашего объединения. При этом для детей предоставляется возможность выбора различных изобразительных материалов, возможность проведения совместных занятий детей с родителями для взаимопонимания ребенка и взрослого с помощью нетрадиционных техник изображения [2].

Работа объединения в инклюзивных условиях положительно влияет на всех участников процесса: общий творческий интерес объединяет всех детей, не разделяя их на «обычных» и «особых». Ощущая постоянную поддержку педагога, дети приобретают уверенность в себе и проявляют самостоятельность, творческую инициативу; начинают видеть и адекватно оценивать не только чужие, но и свои достоинства и недостатки, получают удовольствие от общения и взаимодействия в совместной деятельности.

Библиографический список

1. Екжанова, Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 25–35.

2. Кожохина, С.К. Путешествие в мир искусства [Текст]: Программа развития детей дошкольного и младшего школьного

возраста на основе изодетальности / С.К. Кожухина. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 192 с.

3. Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию «Образование без границ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.edu-open.ru.

Т.А. Турбина
В.С. Васильева
г. Челябинск

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – БУДУЩЕЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

INCLUSIVE EDUCATION – CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация: в данной статье отражены понятие и законодательная направленность создания правовой базы для реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья; отмечены его положительные стороны и проблемные моменты, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса на начальном этапе внедрения инклюзии, являющейся ведущей тенденцией современного этапа развития системы образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, специальное образование, интегрированное обучение, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Key words: inclusion, inclusive education, special education, integrated education, students with disabilities.

В соответствии с п. 1 ст. 5 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантируется право каждого человека на образование. Исходя из этого в п. 2 ст. 3 устанавливается, что одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования [4].

В Законе об образовании (п. 16 ст. 2) дается понятие «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.

Согласно п. 4 ст. 79 Закона об образовании 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. Таким образом, закон заложил правовую основу для существования как инклюзивного, так и интегрированного и специального (коррекционного) образования.

В Законе об образовании впервые в федеральном законодательстве закрепляется понятие инклюзивного образования (п. 27 ст. 2). Это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В соответствии с п. 2 ст. 79 Закона общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную

деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися.

Согласно п. 3 той же статьи под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [4].

Исходя из вышесказанного, можно с уверенностью констатировать, что закон регулирует все ключевые, базовые вопросы организации инклюзивного образования. В настоящее время главной задачей является адекватное развитие положений закона в подзаконных актах с целью создания правовой базы для реализации отечественных научных разработок, касающихся инклюзивного образования граждан с ограниченными возможностями здоровья.

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980–1990 годов. В Москве в

1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321).

Вопросы развития инклюзивного образования в России отражены в трудах Н.Н. Малофеева, В.К. Зарецкого, Е.Р. Ярской-Смирновой, И.И. Лошаковой, К.А. Михальченко и др.

Можно отметить положительные моменты инклюзивного образования. Для детей с ограниченными возможностями здоровья эти моменты проявляются в том, что «особые» дети участвуют в большем количестве взаимодействий со сверстниками и в более продвинутых уровнях игры во время инклюзивных игровых групп, чем во время игры в неинклюзивных группах [1]. Инклюзивное образование с большей вероятностью обеспечивает им доступ к общеобразовательным программам (или их частям, которые дети с ОВЗ могут освоить), оно дает возможность осваивать навыки взаимодействия в естественной среде, позволяет задействовать групповую учебную деятельность [3]. В инклюзивных группах дети с нормативным развитием имеют более выраженные коммуникативные навыки и ведут себя более активно, чем в группах, состоящих только из нормативно развивающихся сверстников. У них больше знаний о том, что означают «ограниченные возможности», и более высокие баллы по шкалам принятия людей с ограничениями, чем у детей, посещающих обычные группы [1].

Наряду с положительными следствиями инклюзивного образования необходимо отметить проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса на начальном этапе внедрения инклюзивного образования.

Во-первых, это психологические проблемы учителей. Идея инклюзивного образования действительно займет свое

место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами учителей, станет составной частью их профессионального мышления. Требуются специальные усилия, чтобы это произошло.

Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Они проходят несколько стадий: начиная с явного или латентного сопротивления, переходя к пассивному, а затем и к активному принятию происходящего. Специалисты испытывают страх: «Смогу ли я сделать это?» Они боятся не справиться и потерять работу, боятся ответственности, боятся рисковать. Страх и неуверенность также связаны с тем, что специалисты боятся, что не будут полностью контролировать происходящее, что им придется просить о помощи учеников, родителей или педагогов, тем самым признав, что они не имеют ответов на абсолютно все вопросы.

Советы, которые дают в таких случаях, просты: нужно делать свое дело, несмотря ни на что. Следует посмотреть в лицо своим страхам и продолжать работать. «Выжившие» после проведения реформ рассказывают, что в течение нескольких недель они испытывали страх, а затем, как по волшебству, он проходил. Каждый человек помнит, что был испуган, но ни один не помнит, чего именно он боялся, однако страх прошел. Обычно на это уходит шесть недель – общая продолжительность выхода из любого кризиса. Слова «Не волнуйся. Не бойся» производят бессмысленно. Включение – это перемена. Перемены пугают всех. Так устроен наш организм. Но в данном случае речь идет о правах человека, и идти навстречу переменам мы все равно должны. Понятно, что в такой кризисный период людям

нужна поддержка. И все же урок, который был извлечен из первых опытов, таков: нужно посмотреть в лицо страху и отвести взгляд; назвать его по имени и идти дальше.

Во-вторых, это проблемы, которые возникают у «обычных» детей и их родителей. Родители детей, которые развиваются типичным образом, иногда высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка. Однако, опыт показывает обратное. Успеваемость детей, которые развиваются типичным образом, не падает, а часто их оценки оказываются даже выше в условиях инклюзивного образования, чем в обычном классе массовой школы.

Имеются свидетельства, согласно которым, школы, наиболее успешно включающие и обучающие детей с ограниченными возможностями, в то же время оказываются самыми лучшими для всех остальных детей. И наоборот: самые лучшие школы для всех детей являются лучшими и для детей с ограниченными возможностями.

В отношении поведения, социального развития и успехов в учебе, особенно в разговорной речи, достижения детей, обучающихся в школе, придерживающейся инклюзивной формы образования, значительно выше. А отношение сверстников к нетипичным детям напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых и климата в классе в целом. Наблюдения американских специалистов показывают, что те, кто до школы посещал детские сады вместе с детьми с ограниченными возможностями, относились к ним спокойнее и с большим пониманием, чем даже учителя, впервые начавшие работать с ними.

В настоящее время актуальной задачей является изучение, культурное оформление, осмысление и обобщение имею-

щегося российского опыта развития системы образования. Это позволит разрешить сомнения, недоумения и аккумулировать различные подходы, механизмы и технологии инклюзивного и интегрированного образования, эффективно использовать имеющиеся ресурсы, уменьшит риски и возможные ошибки; соотнести разные (теоретические и практические) подходы и модели интегрированного образования [2].

Таким образом, инклюзия является ведущей тенденцией современного этапа развития системы образования, не вступающей в противоречие с принципом интегрированного обучения в системе общего и специального образования. В результате ребенок с особыми образовательными потребностями должен иметь возможность реализовать свое право на образование при любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную помощь.

Библиографический список

1. Алехина, С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики [Текст] / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 1. – С. 5–16.
2. Дименштейн, Р. Интеграция или инклюзия? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей [Электронный ресурс] / Р. Дименштейн, И. Ларикова. – Режим доступа: www.osoboedetstvo.ru/rights/idprav/files/integr_kratk5_pravl.doc.
3. Лич, Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС [Текст] / Д. Лич. – М.: Оперант, 2015.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015 г.).

*Н.В. Ульянова
Е.В. Макаревич
г. Челябинск*

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ
ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**REALIZATION OF AN INDIVIDUAL APPROACH IN
THE DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION OF PRESCHOOL
CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN THE CONTEXT
OF INCLUSIVE EDUCATION**

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы реализации индивидуального подхода в развитии зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования. Особое внимание обращается на содержание коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями зрения по развитию зрительного восприятия в условиях общеобразовательного детского сада. Выявлена и обоснована необходимость учета состояния зрения ребёнка, здоровья, познавательных возможностей и уровня развития зрительного восприятия при составлении и определении содержания индивидуальных коррекционно-образовательных программ.

Ключевые слова: развитие зрительного восприятия, дети с нарушениями зрения, индивидуальный подход, индивидуальные коррекционно-образовательные программы.

Key words: development of visual perception, children with visual impairments, individual approach, individual remedial educational programs.

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) проблема повышения эффективности образования является одной из самых обсуждаемых и актуальных. На первый план выдвигается развивающая функция образования, обеспечивающая становление личности ребенка и ориентирующая педагога на его индивидуальные особенности, что соответствует современным научным концепциям дошкольного воспитания о признании самоценности дошкольного периода детства.

Широкий общественный интерес вызывают вопросы оптимизации воспитания и обучения детей дошкольного возраста, как нормально развивающихся, так и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В настоящее время часть детей с различными нарушениями зрения посещает общеобразовательные дошкольные учреждения. Однако многочисленные исследования показывают, что при нарушениях зрения сензитивная чувствительность ребёнка к познанию окружающего мира значительно снижена (М.И. Земцова, Л.Б. Осипова, И.В. Новичкова, Л.И. Плаксина, Л.А. Ремезова, Л.С. Сековец и др.).

Как показывает опыт практикующих педагогов, дети с нарушениями зрения в условиях общеобразовательного детского сада оказываются вне систематической коррекционно-педагогической помощи, что затрудняет возможность полноценного познания ими окружающего мира и отрицательно сказывается на познавательном развитии детей. В связи с этим пе-

дагоги находятся в постоянном поиске эффективных форм организации работы с детьми с ОВЗ.

Раннее начало коррекционно-педагогического процесса с учетом индивидуального подхода является залогом успешного формирования компенсаторных механизмов, позволяет решить общеобразовательные, коррекционно-воспитательные и лечебно-восстановительные задачи, обуславливающие всестороннее развитие личности и коррекцию психологических неблагоприятий.

Анализируя исследования, можно сделать вывод, что суть индивидуального подхода составляет гибкое использование педагогом различных форм и методов педагогического воздействия с целью создания условий и достижения оптимальных результатов по отношению к каждому ребенку [2; 4].

Однако в настоящее время недостаточно практических рекомендаций по реализации индивидуального подхода к развитию зрительного восприятия дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования.

Снижение остроты зрения, нарушения глазодвигательных функций, монокулярный характер зрения осложняют и изменяют процесс познания окружающей действительности, приводят к обеднению зрительных впечатлений, к фрагментарности, малодифференцированности, неустойчивости зрительных образов, осложняют ориентировку при выполнении предметно-практических действий, затрудняют процесс овладения познавательной, продуктивной деятельностью, обедняют чувственный опыт дошкольников с нарушениями зрения.

В нашей работе мы используем методические рекомендации Л.А. Григорян, Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, которые являются основой для реализации ин-

дивидуального подхода в коррекционно-педагогической работе с детьми, имеющими нарушения зрения [1; 2; 3].

Результаты изучения зрительного восприятия дошкольников со зрительной патологией (диагностическая методика Л.Б. Осиповой «Психолого-педагогическое обследование дошкольников с нарушениями зрения») позволяют выделить ряд проблемных зон: трудности в восприятии цвета – название, выделение цветов в окружающем пространстве, соотнесение цвета с реальным объектом; трудности в восприятии формы – название и узнавание геометрических фигур; трудности при словесном обозначении параметров величины; не сформированы понятия «на», «под», «в», «направо», «налево», «сзади», «из»; трудности микроориентировки на листе и др.

Реализация индивидуального подхода в рамках коррекционно-образовательных мероприятий включает в себя разработку индивидуальных коррекционно-образовательных программ.

Содержание работы планируется с учетом индивидуальных особенностей: состояния зрения ребёнка, здоровья, познавательных возможностей и уровня зрительного восприятия.

Индивидуализация программ заключается в следующем:

- 1) составление индивидуальных коррекционно-образовательных программ;
- 2) осуществление индивидуального подхода на подгрупповых и индивидуальных коррекционных занятиях;
- 3) составление рекомендаций педагогам по реализации индивидуального подхода на подгрупповых общеобразовательных занятиях;

4) организация свободной и самостоятельной деятельности детей в соответствии с их индивидуальными зрительными, познавательными возможностями;

5) составление рекомендаций по реализации индивидуального подхода к ребенку в семье.

Содержание индивидуальных программ реализуется как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях. Для каждого ребенка определяется оптимальное количество индивидуальных занятий в неделю.

С учетом зрительного диагноза ребенка и зрительной нагрузки осуществляется подборка специальных игр и дидактических упражнений.

На занятиях детям с нарушениями зрения предлагаются следующие виды работ:

- обследование макетов, моделей, контурных изображений;
- выделение параметров величины с подключением мануальных действий;
- формирование понятий «цвет», «форма», «величина», называние эталонов точным словом;
- сериация величины и цветовой насыщенности по убыванию, возрастанию;
- группировка эталонов и предметов (цвет, форма, величина);
- дифференциация сходных форм;
- восприятие объектов в различных модальностях (цвет, контур, силуэт, сложная форма, наложение, зашумление и др.);
- использование различных видов наглядности и др.

Кроме этого составляются рекомендации педагогам для соблюдения эргономических и офтальмо-гигиенических требований.

Для успешного освоения ребёнком программы обязательным условием является активное участие родителей. Для родителей проводятся индивидуальные консультации, совместные занятия, праздники, выставки, дни открытых дверей и др. Вместе с тем мы посчитали целесообразным предлагать родителям задания по развитию зрительного восприятия для самостоятельной работы дома.

Реализуя принцип оптимальной информационной направленности коррекционно-педагогической работы, мы считаем важным рационально и целесообразно наполнить предметно-развивающую среду в групповой комнате.

Проведённая работа позволила сделать вывод, что учет индивидуальных особенностей ребенка с нарушениями зрения, создание эргономических и офтальмо-гигиенических условий в развивающей среде групп, использование специально подобранных дидактических игр и упражнений, направленных на развитие зрительного восприятия, грамотно построенная предметно-развивающая среда, обязательное участие родителей, закрепление сформированных навыков в домашних условиях, в свободной и самостоятельной деятельности детей способствует более интенсивному развитию зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Дружинина, Л.А. В помощь тифлопедагогу ДОУ [Текст]: учебно-метод. пособие для студ. высш. пед. учебных заведений

дефектологических фак-ов / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск, 2010. – 252 с.

2. Дружинина, Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: метод. пособие [Текст] / Л.А. Дружинина. – М.: Экзамен, 2006. – 159 с.

3. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – М.: ВОС, 1985. – 105 с.

4. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

В.С. Цилицкий
г. Челябинск

**Тьюторство как эффективная практика
индивидуализации психолого-педагогического
сопровождения ребенка с ограниченными
возможностями здоровья**

**TUTORING AS AN EFFECTIVE PRACTICE OF INDIVIDUALIZATION
OF PEDAGOGIC-PSYCHOLOGICAL ACCOMPANIMENT OF A CHILD
WITH DISABILITIES**

Аннотация: в статье раскрывается эффективность тьюторства как практики индивидуализации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, дается определения понятиям «тьюторство», «тьютор», «индивидуализация». Обозначены основные характеристики тьюторства и деятельности тьютора в условиях психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: тьюторство, тьютор, индивидуализация, психолого-педагогическое сопровождение, ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Key words: tutoring, tutor, individualization, psychological and pedagogical support of the child with disabilities.

Динамично развивающийся процесс реформирования в современном обществе затрагивает многие сферы общественной жизни. Качественные преобразования коснулись и системы отечественного образования России. В условиях глобальных социально-экономических сдвигов важной становится переориентация системы Российского образования на личностно ориентированный подход, а именно развитие личности ребенка, его индивидуальности, создание наилучших условия для развития и максимальной реализации его склонностей и способностей. В ФЗ «Об образовании в РФ» подчеркивается необходимость формирования личности обучающегося, его творческих способностей и самостоятельной учебной деятельности посредством индивидуализации [1].

Концепция Федеральной целевой программы развития на 2016–2020 гг. акцентирует внимание на внедрение новых вариативных образовательных программ на основе индивидуализации образовательной траектории с учетом личностных свойств, интересов и потребностей обучающегося [2].

Относительно развития системы специального (коррекционного) образования предполагается совершенствование и внедрение новых форм, методов и приемов оказания коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ. В Концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ особое место выделяется образова-

тельному процессу, а именно его построению с учетом потребности в индивидуализации обучающихся с ОВЗ [3].

Деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, работы с образовательным заказом семьи называется тьюторство.

Тьюторство – это новая практика в отечественной системе образования, способствующая его индивидуализации. Она дает возможность не только более индивидуализированного обучения, но и воспитания.

По мнению Т.М. Ковалёвой, тьютор – это педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы (ИОП) [4].

Сферой деятельности тьютора является построение индивидуализированной образовательной среды (ИОС), создание на материале реальной жизни тьюторанта «практики расширения собственных возможностей». Тьюторство – это такая культурная позиция, которая предполагает реализацию специалистом процесса индивидуализации. Процесс индивидуализации – процесс поиска индивидуального пути к качественному для конкретного человека образованию, процесс фиксации и развития «самости». Прохождение этого пути требует сопровождения (Т.М. Ковалёва).

В контексте психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ главной задачей тьютора выступает построение образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и интересов учащихся. С помощью тьютора у обучающегося есть право на выстраивание собствен-

ного содержания образования, индивидуальной образовательной траектории, тьютор сопровождает процесс реализации индивидуальной образовательной программы (ИОП), помогает ему осмыслить обучение, предлагая различные формы реализации образовательного процесса.

В работах Т.М. Ковалёвой отмечено, что содержание специфики деятельности тьютора обусловлено рядом факторов, которые, на наш взгляд, могут быть применимы к деятельности тьютора в рамках индивидуализации психолого-педагогического сопровождения. Основываясь на исследованиях Т.М. Ковалёвой, мы попытались выделить факторы, применимые к деятельности тьютора в контексте психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ (рис. 1) [4; 5; 6].

Тьюторское сопровождение оказывает содействие получению качественного образования учащимися с ОВЗ, которые обучаются по индивидуальной образовательной программе. В процессе тьюторского сопровождения тьютор проектирует события, направленные на выявление и поддержку образовательных интересов учащихся, организует их включение в различные виды деятельности, помогает обучающемуся в оформлении, анализе и представлении образовательных результатов, достижений, устраивает самоподготовку тьюторанта, проводит мониторинг образовательной деятельности и оказывает помощь в дальнейшем его самоопределении [7].

Стоит отметить, что тьюторство в контексте психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ является необходимой практикой для создания гибкой, ориентированной на потребности ребенка системы образования. Введение в С(К)ОУ тьюторской практики будет способствовать перестройке системы коррекционного образования, её индивидуализации.

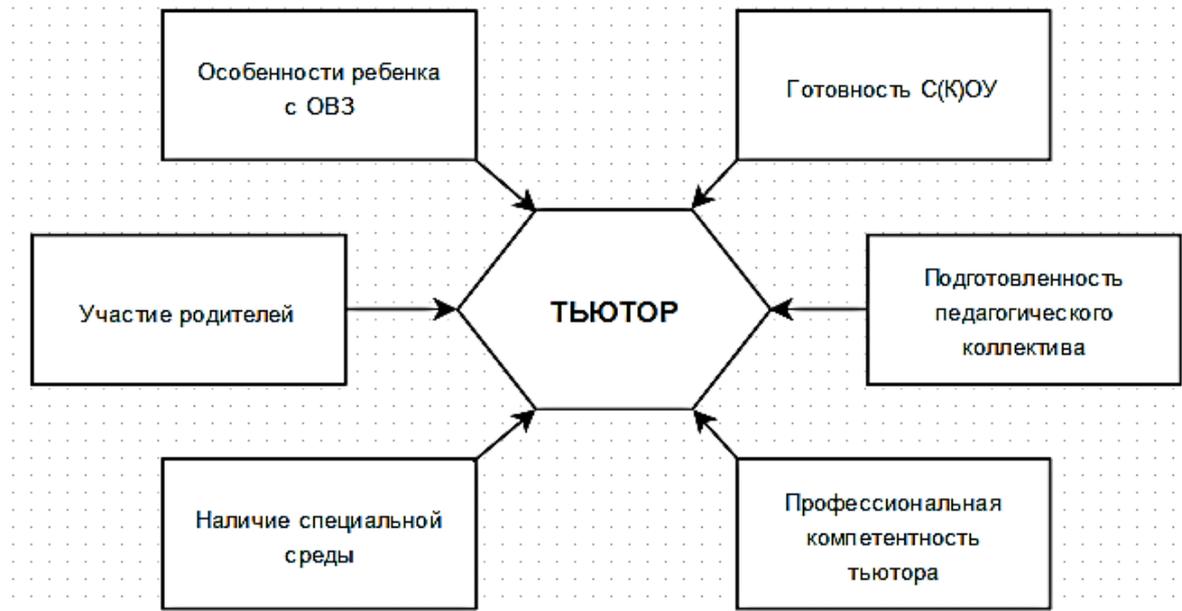


Рис. 1. Факторы, влияющие на эффективность деятельности тьютора в контексте индивидуализации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ» [Текст]. – М.: Проспект, 2014. – 160 с.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Текст]: распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р // Собр. Законодательства РФ от 2015 г., № 2, ст. 541.
3. Малофеев, Н.Н. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. – М.: Просвещение, 2013. – 42 с.
4. Ковалёва Т.М. Профессия «тьютор» [Текст] / Т.М. Ковалёва, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М.; Тверь: СФК-офис. – 246 с.
5. Ковалёва, Т.М. Тьюторство как эффективная практика индивидуализации [Электронный ресурс] / Т.М. Ковалёва // Электронный журнал об образовании «Аккредитация в образовании». – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/tjutorstvo_praktika_individualizacii.html. – [Дата обращения 14.01.2016].
6. Матасов, А.Т. Тьюторское сопровождение в структуре инклюзивного образования [Текст] / А.Т. Матасов, А.А. Богданова // Специальное образование. – 2012. – № 3(27). – С. 64–72.
7. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ [Текст]: метод. рекомендации для тьюторов, педагогов, специалистов образовательных учреждений / сост. С.В. Алещенко. – Томск: ОГКОУ «Центр ПМСС», 2014. – 42 с.

В.Г. Чабан
С.Г. Макарова
г. Челябинск

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ LEGO-ТЕХНОЛОГИЙ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ
ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ
АДАПТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

**USING THE LEGO-TECHNOLOGY AS ONE OF THE CONDITIONS
FOR ACHIEVING THE PLANNED RESULTS DURING
THE DEVELOPMENT OF ADAPTED CURRICULA**

Аннотация: использование LEGO-технологии в работе по развитию речи относительно других традиционных технологий.

Ключевые слова: LEGO-технология, коррекционная работа, развитие речи.

Key words: LEGO-technology, correctional work, the development of speech.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта предполагает использование новых развивающих педагогических технологий, одной из которых является LEGO-технология.

Работа по развитию речи с применением LEGO-технологий сделала коррекционный процесс более результативным. Дети воспринимают занятия как игру, которая не вызывает у них отрицательного отношения к обучению, а приучает детей к внимательности, усидчивости, точному выполнению инструкций. Это помогает лучшему усвоению речевого материала. Поэтому применение LEGO-технологий является незаменимым в коррекционной работе.

При использовании LEGO-технологий, мы можем отметить некоторые преимущества их перед другими, используемыми для развития речи:

1) при использовании конструктора LEGO у ребенка получаются красочные и привлекательные конструкции вне зависимости от имеющихся у него навыков; он испытывает психическое состояние успеха;

2) поскольку конструктор можно расположить не только на столе, но и на полу, на ковре, и даже на стене, ребенку во время занятия нет необходимости сохранять статичную сидячую позу, что особенно важно для соматически ослабленных детей;

3) работа с LEGO позволяет раскрыть индивидуальность каждого ребенка, разрешить его психологические затруднения, развить способность осознавать свои желания и возможность их реализации.

Основными компонентами работы с применением LEGO-технологий является конструирование декораций, воспроизведение действий персонажей с озвучиванием, конструирование моделей с последующим их описанием, использование предвещающей, сопровождающей и завершающей речи, использование сконструированных моделей для развития лексико-грамматической составляющей речи.

Создание обстановки для сюжетно-ролевой игры или конструирование недостающих предметов в ходе уже развернувшегося сюжета помогает четче обозначить игровую ситуацию, интереснее осуществить игровые действия, точнее согласовать замысел игры между ее участниками. Обычно для этой цели используют строительный материал, готовые детали игрушек.

При создании построек дети учатся правильно соотносить «право», «лево», «сзади», «спереди», «под», «над», различать понятия «между тем-то и тем-то» т.д., тем самым формируется

понимание пространственных отношений между предметами. Например, при игре на тему «Город» дети не только выстраивают пространственную организацию самого города и положения предметов в этом городе, но и закрепляют знания правил дорожного движения.

Проводя занятия с построением на лексические темы, дети учатся общаться как между собой, так и с учителем, воспитателем поэтому важным моментом является возникновение самого диалога: сначала корректируемого воспитателем, потом и спонтанного, или наоборот.

С использованием образовательной робототехники работа над пересказом, рассказом, диалогом становится более эффективной. Составление рассказа не по сюжетной картинке, а по объёмному образу декораций из деталей LEGO-конструктора помогает ребёнку лучше осознать сюжет, что делает рассказ более развёрнутым и логичным. При этом работа над связной речью ведётся в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности.

Составление рассказов по построенным декорациям, последующее объединение их в общее большое повествование помогает детям проследить пространственно-временные отношения, необходимые для связности высказывания. Дети с удовольствием включаются в игру, ориентированную на пересказ или создание новых сказок, особенно с использованием персонажей, созданных с помощью конструктора.

Структура и содержание занятий с использованием LEGO-конструктора представлены в табл. 1, 2. Чем разнообразнее будут приёмы логопедического воздействия на детей с речевой патологией, тем более успешным будет формирование речи.

Таблица 1

Технологическая карта учебного занятия

Автор	Чабан Валентина Геннадьевна Макарова Светлана Геннадьевна
Класс	1
Предмет	Занятие по этикету
Тема	Профессия продавец
Цель	Знакомство с профессиями
Задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Способствовать развитию связной речи, мышления, памяти, любознательности. 2. Активизировать и обогащать словарь детей. 3. Развивать слуховое восприятие. 4. Расширять и конкретизировать представление о профессиях людей. 5. Закреплять в речи существующие обозначения профессии. 6. Уточнять и расширять словарный запас по теме. 7. Совершенствовать навыки построения простого предложения. <p>Развивать умение работать в группе</p>
Предварительная работа	Чтение рассказов и стихов по теме «Профессия», создание рисунков и аппликаций по прочитанным произведениям. Экскурсии и целевые прогулки по ознакомлению с трудом взрослых. Беседа «Как я с мамой ходил в магазин (овощной, продуктовый, хозяйственный)». Ролевые игры по теме «Профессия»
Методические приемы	Беседа по теме, ролевые игры, физминутка, работа с конструктором
Индивидуальная работа	Активизация познавательной и речевой деятельности детей: Снежаны, Аркадия
Словарь	Профессия, продавец, прилавок, покупатель, продукты
Средства обучения	Конструктор LEGO, картинки, карточки, компьютер, интерактивная доска

Таблица 2

Этап урока	Содержание и деятельность учителя	Содержание и деятельность учащегося	Формирование УУД. Личностные и метапредметные результаты
1	2	3	4
1. Организационный момент	У нас сегодня необычный урок. К нам пришли гости. Мы покажем всем, какие мы умные и воспитанные		Личностные УУД. Эмоциональный настрой учащихся, их быстрое включение в деловой ритм; организация внимания
2. Речевая зарядка	Установка на звуки П–Б. На доске слоги: Па-Ба; Упа-Уба; по-ку-па-тель; ба-на-ны; покупатель; бананы. Составь предложения: 1. Покупатель продает батон; 2. Продавец покупает бананы; 3. Я буду покупать...	Дети читают слоги, слова, отвечают на вопросы	Коммуникативные, регулятивные УУД
3. Словарная работа	Воспитатель по картинкам отрабатывает словарь: врач, парикмахер, продавец, покупатель, прилавок	Дети отвечают на вопросы. Делают вывод, что такое профессии	Привлечение всех учащихся к активному участию в поиске названия темы урока, постановке учебной проблемы, показ практической значимости цели урока

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
4. Актуализация субъективного опыта	<p>Какая профессия у ваших родителей? Кем вы будете, когда вырастаете?</p> <p>Работают с интерактивной доской (подбирают предметы к продавцу, врачу, парикмахеру).</p> <p>– О чем мы будем говорить? Тема нашего урока?</p>	<p>Дети отвечают на вопросы.</p> <p>Работают с интерактивной доской. Объявляют тему урока – «Профессия. Продавец»</p>	<p>Личностные, познавательные, регулятивные УУД.</p> <p>Учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей, разноуровневое обучение, развитие умения доказывать свои ответы</p>
5. Физминутка	<p>Организация физминутки</p>	<p>Дети под музыку выполняют упражнения</p>	
6. Восприятие и осмысление нового материала	<p>Строим магазин из Lego-конструктора. Делимся на две группы. Одна строит магазин, другая – прилавок.</p> <p>Словарь, который вам поможет работать друг с другом: помоги, возьми пожалуйста..</p> <p>Игра «В магазине».</p> <p>Рома-покупатель. Что делает покупатель?</p> <p>Юля-продавец. Что делает продавец?</p> <p>Кем была Юля? Где работает продавец?..</p>	<p>Дети работают с деталями Lego-конструктора.</p> <p>Дети ведут диалог.</p> <p>Отвечают на вопросы</p>	<p>Коммуникативные, регулятивные, познавательные, личностные УУД. Привлечение учащихся к активному участию в поиске полных и правильных ответов на поставленные вопросы</p>

Окончание табл. 2

1	2	3	4
7. Итог	Игра: Исправь ошибку: Продавец – готовит; Врач – продает; Повар – лечит	Дети работают с интерактивной доской	Привлечение учащихся к активному участию в поиске полных и правильных ответов на поставленные вопросы Создание атмосферы важности работы. Обеспечение контроля и самоконтроля при выполнении заданий
8. Рефлексия	Инд. карточки: красная – мне легко, зеленая – мне было трудно	Дети оцениваю себя	Самооценка

Л.Е. Шевчук
г. Челябинск

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ КАК ЦЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ
ИНТЕГРИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**SOCIALIZATION OF CHILDREN AS THE PURPOSE OF FORMATION
OF SYSTEM OF INTEGRATION OF CHILDREN WITH FEATURES
OF DEVELOPMENT AT COMPREHENSIVE SCHOOL**

Аннотация: в статье предлагается авторский вариант технологии интегрированного обучения детей с особенностями развития в начальном звене общеобразовательной школы. Определяются возможные педагогические условия, которые создают целостность системы обучения и воспитания обучающихся в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: социализация, дети с особенностями развития, интегрированное обучение, общеобразовательная школа, индивидуализация обучения.

Key words: socialization, children with features of development, the integrated training, comprehensive school, a training individualization.

На современном этапе социально-экономического развития нашей страны происходит осмысление качественного строительства самого общества.

Вслед за изменением политического строя в стране решаются проблемы демократизации отношений как в обществе в целом, так и конкретно между людьми. В образовании выстра-

иваются новые формы, методы и приемы педагогики, требующие изменения методологии, учитывающей проявления каждого индивида в нашем обновляемом обществе, которое должно в современных условиях формировать свободную личность, знающую законы, разрабатываемые и принимаемые демократическим обществом, свободную от разделения людей по национальному, интеллектуальному и половому признаку; личность, имеющую право получать общеобразовательные знания в удобном и привлекательном для её семьи общеобразовательном учебном учреждении в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации».

Личность целенаправленно формируется в образовательном здоровьесберегающем пространстве при сотрудничестве всех сторон, привлеченных к образовательному процессу, при гуманных и демократичных взаимоотношениях, реализующихся в учебно-воспитательном процессе общеобразовательного учреждения.

Современное положение вещей в системе средней школы, связанное с ориентацией подрастающего поколения на общечеловеческие ценности, предъявляет педагогам требования к пребыванию в постоянном поиске наиболее эффективных методик, приемов, форм, в целом учебных технологий, с одновременной гуманизацией и индивидуализацией в решении проблем конкретного ребенка, в том числе и обучающихся с особенностями развития для оказания образовательных услуг.

Социальная действительность сегодняшнего дня убеждает в том, что в современном обществе множество детских проблем резко актуализируются, при этом имеют место качествен-

ные и количественные изменения категорий детей, объединенных понятием «дети с особенностями развития».

В связи с этим повышается значимость выбора родителями учебного учреждения, которое создает необходимые медико-психолого-педагогические условия ребенку с особенностями развития.

Таким образом, в современном обществе возникла потребность в образовательных учреждениях и обучающих технологиях нового типа, интегрирующих возможности различных научных психолого-педагогических теорий для воспитания и обучения подрастающего поколения.

Во время решения обозначенных проблем, нам видится путь комплексной индивидуализации учебно-воспитательного процесса с вариантами интегрирования различных учебных программ при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе.

Основная задача технологии интегрированного обучения учащихся с особенностями развития при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе состоит в том, что обучение должно стать более индивидуализированным, лично ориентированным, учитывающим образовательные потребности разных учащихся, а воспитание – максимально социализированным, адаптационным к условиям проживания в обществе, исключая разграничение среди сверстников с нормой развития. В правовом государстве у учащихся с задержкой психического развития, тяжелым нарушением речи, нарушением опорно-двигательного аппарата, легкой степенью умственной отсталости их физическое и интеллектуальное состояние не должно вызывать отторжения в коллективе сверстников с нормой развития.

Описывая педагогическую систему, как основу обучения и воспитания детей в общеобразовательном учреждении, мы определили закономерность, которая заключается в том, что основу собственно педагогической системы составляет существующая социальная действительность. В свою очередь социальная действительность также образует определенную социальную систему, жизнеутверждение которой составляют естественные противоречия, возникающие в обществе и конкретно в образовательном пространстве между социально-этической действительностью и существующими положениями, инструкциями, согласно которым организуется обучение детей с особенностями развития (в специальных школах, классах).

Проводимые нами исследования, целью которых было выяснить эффективность обучения учащихся с ОВЗ по технологии интегрированного обучения, демонстрировали и доказывали в разные годы (с периодом повторения через два года) положительный эффект от совместного обучения детей с разными образовательными потребностями.

Интегрирование детей в их социальную среду с обеспечением необходимых педагогических и специальных условий формирует предпосылки совершенствования их психофизического и интеллектуального состояния. Исследуя проблемы трудного детства, Л.С. Выготский в своих выводах говорит о продуктивности нахождения «отсталого ребенка» в обществе своих сверстников. Задает вопрос: «Почему высшие функции недоразвиваются у отсталого ребенка?» и далее дает развернутый ответ: «Не потому что дефект непосредственно препятствует этому или делает невозможным их появление. Наоборот, экспериментальное исследование сейчас с несомненностью пока-

зало принципиальную возможность развить даже у умственно отсталого ребенка те способы деятельности, которые лежат в основе высших функций. Следовательно, недоразвитие высших функций – вторичная надстройка над дефектом». И далее достаточно актуальный для сегодняшнего дня вывод: «Недоразвитие проистекает из того факта, который мы можем назвать выпадением ненормального ребенка из коллектива». Первостепенную значимость социализации ученика с особенностями развития в общество своих сверстников Л.С. Выготский конкретизирует непосредственными явлениями, происходящими в среде, окружающей ребенка. «Из-за того или иного дефекта у ребенка возникает ряд особенностей, которые препятствуют нормальному развитию коллективного общения, сотрудничества и взаимодействия этого ребенка с окружающими людьми. Выпадение из коллектива или затруднение социального развития в свою очередь обуславливает недоразвитие высших психических функций, которые при нормальном течении дела возникают непосредственно в связи с развитием коллективной деятельности ребенка» [1].

Сегодняшняя реальность общества проживающего в стране постсоветского пространства показывает нам жизненную перспективу, где дети с особенностями развития через социализацию и полную интеграцию в обществе могут обрести независимую жизнь. Было бы наивно думать, что сегодняшние ученики с задержкой психического развития, легкой умственной отсталостью с нарушением опорно-двигательного аппарата, как правило, имеющие сложносочетанный дефект, смогут это сделать без фундаментальной помощи общества. Безусловно, процесс социализации детей с особенностями развития должен направляться обществом и соответствующие действия должны

происходить с учетом специфики положения конкретной социальной группы детей.

Система среднего образования должна решать проблему этих детей в учебно-воспитательном и лечебно-социальном комплексе. О важности и обязательности создания образовательными учреждениями условий социализации в своей монографии рассуждает Е.А. Мартынова.

Технология интегрированного обучения учащихся с особенностями развития при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе разработана как альтернатива таким социально-ущемляющим личность ребенка формам обучения, как обучение в специальных классах. При полном дидактическом обеспечении индивидуальными комплексными учебно-коррекционными программами второй значительной составляющей является средовая интеграция, которая максимально способствует адаптации ребенка с особенностями развития в общество своих сверстников. Осознавая особенность сегодняшнего социального состояния общества и наряду с объективно состоявшимся фактом расслоения общества, в том числе и по материальным причинам, который объективно втягивает в процесс социального расслоения и образовательные учреждения, имеет место и позитивное явление. Школа, руководствуясь Законом, вправе создавать образовательные услуги с учетом социального заказа, которые в конечном итоге формируют свободную личность, при том что эта личность в школьном возрасте имеет сложные психофизические и интеллектуальные особенности. Свободным же, как известно, человек чувствует себя при наличии востребованного обществом банка знаний и умений, который ученик в состоянии накопить при получении их в обществе своих сверстников в процессе

постоянного общения с учениками с высоким интеллектуальным потенциалом.

Совместное обучение и воспитание детей с особенностями и нормой развития, по мнению как отечественных, так и зарубежных ученых, является наиболее оптимальным направлением в теории и практике коррекционной педагогики. В процессе исследовательской работы мы определили закономерность, что большинство детей с нормой развития свободно контактируют с детьми, имеющими особенности развития, воспринимают их и радуются их успехам в развитии, поддерживают словами, а также оказывают существенную практическую помощь, особенно это явление видно при общении детей с нормой развития и ребенком, имеющим такую явно выраженную патологию, как нарушение опорно-двигательного аппарата. Мы пришли к выводу, что в таком общении у детей с нормой развития активно формируются способности к сопереживанию и сочувствию. Следует заметить, что гиперопека за детьми с особенностями развития формирует у них явно выраженное потребительское отношение к окружающим. Признание и симпатии со стороны других в процессе совместных учебных действий оказывают огромное влияние на их индивидуальное развитие.

В условиях технологии интегрированного обучения детей с особенностями развития формируется позитивная среда, в которой проходит становление личности ребенка с особенностями развития. В общеобразовательном учреждении данный процесс осуществляет школьный социальный педагог, его деятельность направлена на активное вовлечение ребенка в общественно полезную жизнь детского коллектива.

Образовательная интеграция – имеющая содержательное накопление в развитии техники обучения внутри общеобразовательного класса в индивидуальных и групповых учебно-коррекционных занятиях, осуществляемых в специально оборудованных кабинетах узкими специалистами (учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом, врачом-педиатром, врачом-психиатром), проведение учебных занятий в «гибких» классах и занятий по интересам в коллективах дополнительного образования, в которых дети школьного возраста осознают свою успешность.

Качественная успешность психофизического состояния учащихся с особенностями развития определяется адекватностью динамики физического напряжения дисциплины дополнительного образования психофизическому и физическому состоянию ученика. Многолетние наблюдения, а также экспериментальные исследования позволили нам сделать заключение о том, что занятия в кружках и секциях способствуют развитию коммуникативных способностей, познавательной деятельности, формированию речи, психических процессов, мелкой и общей моторики.

Значительную часть детей с особенностями развития привлекают спортивные коллективы, занимаясь в которых они получают положительный заряд энергии на длительный период времени (тренировки и соревнования по баскетболу, волейболу, футболу, художественной гимнастике, плаванию и лыжным походам).

Теоретические исследования и практические наблюдения за динамикой развития детей с особенностями нас убедили в животворящем воздействии занятий дополнительного образования на интеллектуальное и психофизическое состоя-

ние этих учеников. Имеет место своеобразная закономерность, которая обусловлена взаимосвязью занятий дополнительного образования с качеством овладения программным материалом общеобразовательных занятий, определяя аксиому – системное обучение детей с ОВЗ в коллективах дополнительного образования обеспечивает стабильную учебу в общеобразовательном цикле.

В процессе нашего исследования мы выявили наиболее характерные положительные взаимосвязи и воздействия на формирование качественных черт характера, психосоматическое состояние ученика, что в конечном итоге продуктивно влияет на успешность усвоения учебно-программного материала. Занятия баскетболом, футболом, волейболом и художественной гимнастикой у учащихся с задержкой психического развития развивают двигательные навыки, точность движений, наглядно-действенное мышление, память; у учащихся с умственной отсталостью развивают общую координацию движений, мелкую моторику рук, точность движений, тренируется память. Предмет логоритмика у учащихся с задержкой психического развития систематизирует функции дыхания, мелодичность голоса, память, общую речь. У учащихся с тяжелым нарушением речи доводит до функционального состояния дыхание, голос, темп, общую речь, артикуляционную моторику, чувство ритма, фонематические процессы (вербальный и невербальный уровень). У учащихся с нарушением интеллекта предмет логоритмика позволяет качественно тренировать общую моторику, мелкую моторику, память, наглядно-образное мышление. Системные занятия шахматами и шашками у учащихся с особенностями развития вырабатывают усидчивость, чувство долга, воображение. Продуктивно влияют на укрепле-

ние мелкой моторики, памяти, усидчивости и терпения занятия детей с особенностями развития в творческих коллективах: студии пения, на уроках ритмики, театра, в струнных и духовых ансамблях.

Все рассмотренные нами формы сопровождения образовательного процесса в системе интегрированного обучения ученика с особенностями развития эффективно влияют на усвоение учеником программного учебного материала. При обучении детей с особенностями развития в общеобразовательном учреждении по технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации большое внимание уделяется участию родителей в коррекции затруднений, возникших у ученика. Родители, в свою очередь, создают необходимые условия для развития их ребенка в домашних условиях: обеспечение необходимыми медикаментами, выполнение специальных упражнений при коррекции речевых затруднений, мыслительных процессов. Все эти действия родители предварительно согласуют со школьными специалистами и учителями. Учитель также осуществляет системное отслеживание за выполнением учеником коррекционного маршрута.

Наши исследования показали, что при интегрированном обучении детей с особенностями развития происходит полноценное и эффективное наполнение этих сфер социализации личности.

Однозначно, что социализирующая и интегрирующая роль выполняется в совместной учебной деятельности. Положительные личностные качества формируются у ученика при интегрированном обучении в том случае, когда в коллективе в процессе учебно-воспитательного процесса педагогами созданы

условия для ситуации успеха, которая максимально объединяет интересы всех детей определенного коллектива.

Положительные результаты интеграционного процесса – это, в свою очередь, результат гуманизации и демократизации общества. Интегративные подходы к образованию сегодня признаются обществом как социально-неотъемлемые.

Таким образом, мы пришли к выводу, что ребенок с особенностями развития формируется в соответствии с тем, каким его видят его сверстники с нормой развития, как полноценно этот ребенок вовлечен в учебно-воспитательный процесс, что в целом определяет его жизнеутверждающую позицию в обществе.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983.

2. Мартынова, Е.А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями [Текст] / Е.А. Мартынова. – Челябинск: ЧелГУ, 2002.

3. Малофеев, Н.Н. Западная Европа: Эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии [Текст] / Н.Н. Малофеев. – М.: Экзамен, 2003.

4. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция [Текст] / В.П. Кащенко. – М.: Просвещение, 1994.

М.В. Шурупова
Л.А. Кайзер
г. Копейск

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПО ИНКЛЮЗИВНОМУ
ОБРАЗОВАНИЮ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ КАЧЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

**ACTIVITY RESOURCE CENTER FOR INCLUSIVE EDUCATION AS ONE
OF THE CONDITIONS FOR QUALITY EDUCATION FOR CHILDREN
WITH DISABILITIES**

Аннотация: в статье представлен материал о деятельности областного Ресурсного центра МОУ школы-интерната № 8 по проблемам инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Представлены основные направления и формы повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ресурсный центр, консалтинговое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Key words: inclusive education, Resource Center, consulting support, children with disabilities.

Создание условий для полноценного обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из приоритетов социальной политики государства. Инклюзивное образование в Российской Федерации регулируется ее Конституцией, Федеральным законом

«О социальной защите инвалидов в РФ», Конвенцией о правах ребенка, а также другими нормативными документами.

В Федеральном законе № 273-ФЗ от 29.12.2012г «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что «должны создаваться необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности» [4, с. 5].

В этой связи инклюзивное образование необходимо рассматривать как социальный заказ общества, с помощью которого меняется отношение к инвалидам и детям, имеющим особые возможности, способности и образовательные потребности. «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [4, с. 5].

Развитие инклюзивного образования на современном этапе обеспечивается опытом специального и интегрированного образования и технологическим опытом психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Инклюзивная образовательная практика предполагает повышение качества жизни ребенка с особыми образовательными возможностями и его семьи, создание необходимых

условий для успешной социальной адаптации и образования всех без исключения детей.

Создание таких условий ставит перед педагогическими коллективами задачу модернизации форм и методов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Возникла необходимость создания инновационной школы, что требует организации профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, которые смогли бы реализовывать свое право обучаться по месту жительства наравне со своими сверстниками, в условиях, которые учитывают их особые образовательные потребности.

Ускорить процесс инклюзивного образования возможно, используя ресурсы специальных (коррекционных) учреждений, через осуществление практики социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, придерживаясь нижеперечисленных принципов:

- 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
- [3, с. 15].

В сентябре 2014 года на базе нашего образовательного учреждения создан областной Ресурсный центр по проблемам инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

В связи с тем, что целью деятельности Ресурсного центра является консалтинговое сопровождение педагогических и руководящих работников Копейского городского округа и Челябинской области, решающих проблемы инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов, педагогический коллектив определил приоритетную задачу первого этапа деятельности Ресурсного центра – повышение квалификации педагогов школы в области инклюзивного образования, используя для этого различные возможности, направления и формы повышения квалификации [3, с. 15]. Кроме традиционных и общеизвестных форм повышения квалификации, эффективным средством явилась разработка персонифицированных программ повышения квалификации педагогов (ПППК), в ходе которой были выявлены профессиональные затруднения коллег, определены пути их решения.

Проведен обучающий семинар по разработке персонифицированных программ. Персонифицированные программы разработаны в первую очередь руководителями методических объединений школы, которые представили алгоритм разработки ППК для педагогов на методических объединениях. Опыт разработки ППК педагоги школы поделились с коллегами городского методического центра.

На 01 сентября 2015 года общее количество педагогических работников школы – 50 человек, из них педагоги с высшей квалификационной категорией – 22 человека, что составляет 44 % от общего количества педагогов, с первой квалификационной категорией – 26 человек (52 %).

Прошли курсы повышения квалификации (КПК) за последние три года 30 педагогов. Это: КПК по теме «Теория и методика инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями», модульные курсы по теме «Технологии проектирования индивидуальных образовательных программ для детей с ОВЗ в условиях введения ФГОС НОО» и другие.

Приняли участие в конференциях в очной и заочной форме 15 педагогов; имеют публикации в сборниках конференций различного уровня 15 человек: во Всероссийской НПК «Опыт и проблемы внедрения ФГОС НОО. Потенциал государственно-общественного управления в достижении современного качества образования», секция «Личностно ориентированное образование и сопровождение детей с ОВЗ и детей инвалидов», статья «Деятельность РЦ по инклюзивному образованию детей с ОВЗ и детей-инвалидов»; Всероссийской НПК «Сетевое взаимодействие как форма реализации государственной политики в образовании», секция «Тьюторское сопровождение развития личности обучающихся в условиях сетевого непрерывного образования» (проходила на базе МОУ СОШ № 48 Копейского городского округа), статьи «Тьюторское сопровождение профессионального повышения квалификации педагогов в условиях школы-интерната», «Тьюторское сопровождение эколого-валеологического образования детей дошкольного возраста с РДА», а также в сборнике ГБОУ ДПО ЧИППКРО «Инновационный опыт ресурсных центров по организации и сопровождению инклюзивного образования», статья «Инклюзивное образование детей с ОВЗ и детей-инвалидов».

Проблема инклюзии значима для нашей образовательной организации, так как в нашей школе образование получают дети с различными нарушениями развития.

На 01 сентября 2015 года общее количество обучающихся в школе – 236 человек, из них детей с ранним детским аутизмом – 7 человек, со сложными дефектами – 36 человек, с умеренной умственной отсталостью – 13 человек. Дошкольников – 22 человека, из них детей с ранним детским аутизмом – 14 человек, со сложными дефектами – 2 человека.

За полтора года деятельности Ресурсного центра проведено индивидуальных и групповых консультаций – 28, мероприятий различного уровня – 21.

Важным моментом в деятельности Ресурсного центра считаем выявление уровня осведомленности разных категорий респондентов по вопросам инклюзивного образования. С этой целью в ноябре-декабре 2014 года было проведено анкетирование различных категорий участников образовательного процесса (педагогов школ, педагогов и студентов ЧГПУ, родителей, руководителей образовательных учреждений Копейского городского округа). Всего – 150 респондентов. Анкета содержала несколько вопросов (в различных вариантах), касающихся особенностей инклюзивного образования [1, с. 230].

Результаты анкет свидетельствовали о недостаточности знаний по данному вопросу. В связи с этим был пересмотрен план деятельности Ресурсного центра и проведены следующие мероприятия:

– городской семинар по теме «Деятельность экспериментальной площадки по образованию детей с ранним детским аутизмом» (апрель 2015 года);

– разработан буклет по инклюзивному образованию для педагогов города и области;

– выпущен и распространен среди педагогического сообщества города и области сборник методических рекомендаций по инклюзивному образованию, сборник диагностических методик, используемых при обследовании детей с ранним детским аутизмом;

– на сайте школы размещена информация об инклюзивном образовании, даны ссылки на интернет-ресурсы.

Педагоги школы приняли участие в городском Педагогическом форуме в марте 2015 года в работе методических проектов. Тема одного из них – «Специальные образовательные условия как гарантия качества инклюзивного образования», где представили педагогическому сообществу информацию о деятельности Ресурсного центра по проблемам инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

При организации и передаче опыта работы используем разнообразные формы: методические совещания, курсы повышения квалификации на базе МОУ школы-интерната № 8, совместно с кафедрой специального коррекционного образования ЧИППКРО, «Родительский университет», городские и областные семинары, День открытых дверей и др. Осуществляется межсетевое взаимодействие с образовательными организациями города и ИЗЭЧ ЧГПУ, плодотворное сотрудничество с ФГАУ «ФИРО» по теме «Программное и научно-методическое сопровождение процесса образования детей с РДА» [2, с. 7].

Согласно п.1, ст.79, гл.11 Федерального Закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» общее образование обучающихся с ОВЗ осуществляется в

организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным образовательным программам.

Адаптированная образовательная программа (АОП) соответствующего уровня общего образования – локальный нормативный акт общеобразовательной организации, обеспечивающий реализацию целей общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. «АОП – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» [4, с. 5]. Аналогичный подход необходимо использовать дошкольным образовательным организациям, в которых получают образование воспитанники с ОВЗ. Разработка и утверждение АОП относится к компетенции общеобразовательной организации и осуществляется в соответствии с порядком, определенным ее локальным нормативным актом.

Одним из важных разделов в АОП является программа коррекционной работы. Данная программа является обязательным компонентом содержательного раздела АОП соответствующего уровня образования. Цель коррекционной программы – обеспечение комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ. Программа коррекционной работы должна быть направлена на коррекцию недостатков психического и (или) физического развития детей с ОВЗ, преодоление трудностей в освоении ими АОП, оказание помощи и поддержки детям данной категории.

Структура программы коррекционной работы определяется требованиями ФГОС: начального общего образования,

начального общего образования обучающихся с ОВЗ, основного общего образования, а также образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В то же время важно учитывать санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ, которые вступают в действие с 01 сентября 2016 года.

При соблюдении вышеобозначенных условий обеспечивается повышение качества образования детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Валеологическое проблемы здоровьесформирования подростков, молодежи, населения: сб. мат-ов 9-й Международной научно-практич. конференции молодых ученых и студ., Екатеринбург, 27 ноября, 2013 г. – Екатеринбург, 2013. – 236 с.

2. Инновационный опыт организации и сопровождения инклюзивного образования в условиях федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: сб. мат-ов эффективного педагогич. опыта организаций, реализующих научно-прикладные проекты. – Челябинск: ЧИППКРО, 2015. – 112 с.

3. Личностно-ориентированное образование и сопровождение детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС общего образования: сб. мат-ов работы секции III Всероссийской научно-практич. конференции «Опыт и проблемы внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования», 13 ноября 2014 года. – Челябинск: ЧИППКРО, 2015. – 200 с.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.

Ю.С. Щелконогова

Л.Б. Осипова

г. Челябинск

**ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ
ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**FEATURES MORAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH
VISUAL IMPAIRMENT IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE
EDUCATION**

Аннотация: в статье рассмотрены особенности нравственного воспитания дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования. Выявлены уровень понятия нравственных категорий, особенности нравственного развития детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, нравственное воспитание, инклюзивное образование.

Key words: children with visual impairments, moral education, inclusive education.

Инклюзивное образование детей с нарушениями зрения является одним из приоритетных направлений современного образования. Все дети с ОВЗ должны получать образование в любом типе образовательного учреждения и обеспечиваться при этом необходимой им специализированной помощью. Ин-

клюзивное образование предполагает, что ребенок с ОВЗ овладевает знаниями в рамках общеобразовательного стандарта в те же сроки, что и нормально развивающиеся дети.

В России 27 августа 2013 года Советом Министерства образования и науки РФ по федеральным государственным образовательным стандартам утвержден новый государственный стандарт дошкольного образования. Одной из задач стандарта является объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества [2].

Проблема формирования нравственных качеств и духовного развития детей с ОВЗ, в том числе с нарушениями зрения, является весьма актуальной. Важную роль играет тот факт, что старший дошкольный возраст – сензитивный период для формирования нравственности. Ребенок проходит жизненный путь, в начале которого его поведение обусловлено внешними влияниями и инстинктивными импульсами. Воспитание помогает ему прийти к внутренне осмысленному, обусловленному мировоззрением, нравственным чувством и сознанием поведению, владению собой, саморегуляции и самоуправлению. Все это не совершается автоматически, а требует внимания педагога.

Нравственное воспитание – это целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения высокого сознания, нравственных чувств и поведения в соответствии с идеалами и принципами морали с помощью формирования у них нравственных качеств.

В специальной педагогике отмечается, что неблагоприятные условия воспитания (чрезмерная опека или, наоборот, недостаток внимания) детей с нарушениями зрения приводят к

формированию у них отрицательных моральных (эгоцентричность, эгоизм, отсутствие чувства долга и товарищества), волевых (отсутствие самостоятельности, нерешительность, внушаемость, упрямство, негативизм), эмоциональных (равнодушие к окружающим, душевная черствость) и интеллектуальных (отсутствие любознательности, чувства нового) черт характер. Ограниченные контакты с окружающими влекут за собой замкнутость, некоммуникабельность, стремление уйти в свой внутренний мир [3].

Данные особенности обуславливают снижение уровня нравственной воспитанности дошкольников с нарушениями зрения – уровня соответствия развитых социально-ценностных отношений ребёнка и его разносторонних функций, обеспечивающих полноту человеческой жизни, тому уровню культуры, которого достигло человеческое общество на данный момент своего исторического развития [1].

Для определения особенностей усвоения ребёнком с нарушениями зрения нравственных норм и правил нами был организован констатирующий эксперимент, который проводился на базе МБДОУ д/с № 138 г. Челябинска. В исследовании принимали участие 10 слабовидящих детей старшей группы.

Методом изучения являлась индивидуальная беседа с ребёнком. Для изучения нами было выделено десять категорий: Добро, Зло, Мудрость, Мужество, Справедливость, Вина, Счастье, Дружба, Долг, Милосердие.

Соответственно, в ходе беседы дети отвечали на десять вопросов, позволяющих понять уровень осознанности раскрываемых категорий. Воспитанникам было предложено пояснить, как они понимают предъявленные им слова. Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента (табл. 1).

Таблица 1

Результаты изучения сформированности представлений о нравственных качествах у детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста (в %)

Добро	Зло	Мудрость	Мужество	Справедливость	Счастье	Дружба	Милосердие	Долг	Вина
60 %	70 %	30 %	60 %	50 %	90 %	80 %	30 %	20 %	80 %

Наиболее сложным для объяснения оказалось понятие «долг». Дети, как правило, отказывались его определять. Кроме того, наблюдаются сложности объяснения понятий «милосердие» и «мудрость».

Понятие «дружба» для слабовидящих детей оказалось одним из самых трудных для объяснения («Дружба – это если дружат много человек», «дружба – это когда человек дружелюбный» и др.). То же можно сказать о понятии «милосердие». Очень редко в ответах звучали конкретные характеристики понятия «дружба», такие как «никогда не ссорятся, уважают друг друга», «понимают друг друга», «помогают друг другу», «когда дети не дерутся и играют вместе». Часто дети давали только эмоциональную оценку: «это хорошо», «это весело».

Уровень нравственного развития слабовидящих детей можно охарактеризовать следующим образом:

1. Несформированность представлений об основных нравственных категориях, обязательных для старшего дошкольного возраста, таких как «дружба», «добро», «мудрость» и др.

2. Большое количество циклов в определениях понятий («Добро – это когда человек добрый», «Мудрость – это когда человек мудрый», «Милосердие – это милое сердце») указывает на поверхностное восприятие, нежелание вникнуть в суть.

3. Неумение сформулировать собственные мысли («Добро – это уважает других людей»).

4. В определениях нет четкости, в большинстве ответов качества и чувства заменены объектом или действием («Милосердие – это когда кто-то милосерден», «Справедливость – это человек, который справедливый»).

5. Низкий уровень осознанности, который проявляется как в некорректных ответах, так и в завышенной самооценке, в неадекватных представлениях о собственных возможностях и способностях.

Анализ экспериментальных данных позволил сделать вывод, что слабовидящие дети испытывают трудности в понимании нравственных категорий. Для успешной интеграции в общество возникает необходимость проведения занятий по нравственному воспитанию, а именно – формированию представлений о базовых нравственных категориях у старших дошкольников.

Библиографический список

1. Болдырев, Н.И. Нравственное воспитание школьников [Текст] / Н.И. Болдырев. – М.: Просвещение, 1979. – 132 с.

2. Омельченко, Е.А. Дошкольное образование в условиях ФГОС: управление, методическая деятельность, психолого-педагогическое сопровождение [Текст]: учебное пособие / Е.А. Омельченко, А.Ю. Зверкова, Г.С. Чеснокова. – Новосибирск: ООО «ЦСРНИ», 2015. – 8 с.

3. Щелконогова, Ю.С. Особенности нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения [Текст] / Ю.С. Щелконогова, Л.Б. Осипова // Образование: традиции и инновации: мат-лы IX Международной научно-практич. конф. (8 октября 2015 года) // отв. редактор Н.В. Уварина. – Прага, Чешская Республика: WORLD PRESS s r.o., 2015.– С. 577–579.

*С.Г. Щербак
г. Челябинск*

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

**ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN
WITH SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL
ORGANIZATIONS**

Аннотация: в статье раскрываются положения организации инклюзивного образования детей с нарушениями речи в дошкольной образовательной организации. Представлены нормативные основания организации инклюзивного образования и содержательные аспекты психолого-педагогического сопровождения данной категории детей.

Ключевые слова: инклюзия, адаптированная образовательная программа, психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи.

Key words: inclusion, adapted educational programme, psycho-pedagogical support of children with speech disorders.

Обеспечение государством условий, необходимых для получения качественного образования детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с «Законом об образовании РФ» и ФГОС дошкольного образования, осуществляется посредством организации инклюзивного образования.

Многочисленную группу детей с ОВЗ составляют дошкольники с нарушениями речи, поскольку речевые нарушения являются самой распространённой патологией психофизического развития (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

К нарушениям речи относят отклонения от нормального формирования языковых средств общения при нормальном биологическом слухе, зрении и предпосылках развития интеллекта. Преодоление речевых нарушений возможно только в условиях специально организованного обучения и воспитания.

Недостаточное развитие коммуникативной функции речи тесно связано с собственно речевым дефектом (недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, своеобразие связной речи), а также обусловлено особенностями созревания аффективно-волевой сферы, произвольного внимания и других процессов, относящихся к регуляторной деятельности ребенка с общим недоразвитием речи (Р.Е. Левина, Л.Г. Соловьёва и др.).

Возникающие у детей трудности коммуникации приводят к снижению потребности в общении, к нарушению формирования средств общения (диалогической и монологической речи), речевого и общего поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм) (Л.Г. Соловьёва, С.Г. Щербак, Г.В. Чиркина, Е.Л. Черкасова).

Коррекция нарушений речи является одним из важнейших условий наиболее адекватного и эффективного вхождения ребенка в социум.

В «Законе об образовании РФ» инклюзивное образование определяется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова, рассматривая различия между инклюзией и интеграцией, определяют сущность инклюзии в предоставлении права детям с ОВЗ посещать обычную школу, но при условии создания для них необходимой адаптированной образовательной среды и оказании поддерживающих услуг. Определяя главное отличие инклюзивного подхода от интегративного, авторы говорят о том, что при инклюзии в обычных школах меняется отношение к детям с ограниченными возможностями и к их родителям.

Н.М. Назарова определяет инклюзию как самый радикальный вариант интеграции, как один из вариантов экстернатальной интеграции (специального образования внутри системы массового образования), обучение детей с ОВЗ в обычной группе массового сада.

Л.М. Шипицына выделяет основные показатели инклюзии детей с ОВЗ, такие как: воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с ОВЗ; активное участие в данном процессе (субъектно-объектная роль) самого ребенка; совершенствование самого общества, системы социальных отношений [5, с. 114–117].

Организация обучения ребёнка с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования предполагает его включение

ние в общеобразовательную группу дошкольной организацию вместе с детьми с нормой речевого развития.

Во ФГОС ДО и Примерной основной образовательной Программе дошкольного образования эти группы определены как «Группы комбинированной направленности».

Инклюзивное образование детей с нарушениями речи, осваивающих Программу в Группах комбинированной направленности, должно осуществляться:

- с учётом особенностей развития и специфических образовательных потребностей данной категории детей;

- при создании условий в соответствии с перечнем и планом реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи;

- при наличии системы психолого-педагогического сопровождения.

Рекомендации по выбору образовательного маршрута ребенка с нарушениями речи, определение формы и степени его инклюзивного образования определяются психолого-медико-педагогической комиссией, которая учитывает прежде всего особенности развития и возможности ребенка, его готовность к инклюзивному обучению. Родители непосредственно знакомятся с данными рекомендациями и принимают решение об исполнении.

Готовность ребёнка с ОВЗ к инклюзии определяется внешними условиями (осознанностью этого процесса родителями, получение ребенком коррекционной помощи в раннем возрасте) и внутренними условиями (степенью тяжести речевой патологии и проявления вторичных дефектов, затрудняющих

овладение общим образовательным стандартом, осуществление общения с окружающими).

В ФГОС ДО (Комментарии к разделу III пункта 3.2.4) уточняется статус групп комбинированной направленности и предельная наполняемость таких групп (в соответствии с постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН» 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»).

В группах комбинированной направленности осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями, в соответствии с учетом особенностей психофизического развития и возможностей воспитанников с ОВЗ.

Рекомендуемое количество детей в группах комбинированной направленности не более 15-и детей, в том числе не более четырех детей, имеющих тяжелые нарушения речи.

Комплектование комбинированной группы осуществляется по заявлению родителей (законных представителей) и на основании заключения психолого-педагогической и медико-педагогической комиссий.

Дети с нарушениями речи (среди которых есть и дети-инвалиды) принимаются в группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения только с согласия родителей (законных представителей) на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии. Дошкольное образовательное учреждение обязано обеспечить необходимые условия для организации коррекционной работы.

Организация психолого-педагогического процесса в группах комбинированной направленности предполагает соблюдение следующих позиций:

- разработка и реализация индивидуальных программ обучения и коррекции ребёнка с нарушениями речи;

- работа с социальным окружением: с детьми с нормой развития, родителями;

- разработка содержания рабочих программ специалистов дошкольной образовательной организации (учителя-логопеда, педагога-психолога, инструктора по физическому воспитанию и др.), воспитателей, педагогов дополнительного образования;

- разработка содержания работы тьютора (при необходимости);

- планирование работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК) дошкольной образовательной организации.

В группах комбинированной направленности реализуется две программы. Основная образовательная программа определяет содержание работы с детьми с нормой развития.

Для ребенка с нарушениями речи на базе основной образовательной программы дошкольного образования разрабатывается и реализуется адаптированная образовательная программа с учетом особенностей его психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и его социальную адаптацию.

В функции психолого-медико-педагогического консилиума входят организация разработки адаптированной программы, проведение оценки динамики развития ребенка, результатив-

ности выбранных методов и технологий помощи ребенку и его адаптации в ДОО.

«... содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида» [ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 ч. 1 ст. 79].

Адаптированная образовательная программа разрабатывается с учетом особенностей психофизического развития ребёнка с нарушениями речи, его индивидуальных возможностей и направлена на коррекцию нарушений речи, социальную адаптацию.

Определение адаптированной образовательной программы осуществляется на заседаниях психолого-медико-педагогического консилиума дошкольной образовательной организации с участием всех педагогов и специалистов, задействованных в реализации образовательных программ, и разрабатывается на основе адаптированной основной образовательной программы, рекомендованной Примерной основной образовательной программой дошкольного образования.

Разработку коррекционного компонента адаптированной образовательной программы, определение направлений, форм, методов и приемов коррекционной работы осуществляет учитель-логопед ДОО.

Инклюзивное образование направлено на оказание детям с нарушениями речи квалифицированной помощи в освоении Программы дошкольного развития и образования в области социально-коммуникативного, познавательного, речевого, худо-

жественно-эстетического и физического развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Грамотная организация инклюзивного образования детей с нарушениями речи предполагает определение нормативной базы и содержания психолого-педагогического сопровождения этой категории детей.

Библиографический список

1. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. – М.: Дрофа. – 2008.

2. Назарова, Н.М. Сравнительная специальная педагогика [Текст] / Н.М. Назарова, Е.Н. Моргачёва, Т.В. Фурьева. – М.: Академия, 2011.

3. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева [и др.]; под ред. проф. Л.В. Лопатиной. – СПб., 2014. – С. 386.

4. Шипицына, Л.М. Тенденции и трудности инклюзивного образования в современной России [Текст] / Л.М. Шипицына // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. мат-ов II Междунар. научно-практич. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, Буки Веди, 2013. – С. 114–117.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акимова Ольга Ильинична – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии Оренбургского государственного педагогического университета

Антипина Татьяна Геннадьевна – заместитель директора по информатизации образования МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Аскарова Альфия Радимовна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Байрамгулова Юлия Миндуллаевна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Балаева Екатерина Ивановна – учитель-логопед, МОУ «Школа-интернат № 8 Копейского городского округа»

Барьянова Валентина Павловна – учитель математики МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Беспалова Ольга Львовна – учитель начальных классов высшей категории

Богданова Анна Павловна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Бородина Вера Анатольевна – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

Босовец Айгуль Ренатовна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Будникова Екатерина Сергеевна – магистр педагогики, учитель-дефектолог МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска»

Бурова Надежда Ильинична – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

Варгот Любовь Владимировна – учитель начальных классов МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Вардугина Марина Николаевна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Васильева Виктория Сергеевна – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

Воробьева Вера Владимировна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Гиниятулина Эльвира Амировна – педагог-психолог МБДОУ «ДС № 239 г. Челябинска»

Гусева Ирина Викторовна – канд. псих. наук, ст. преподаватель кафедры специальной психологии Института педагогики и психологии Оренбургского государственного педагогического университета

Двойнишникова Ольга Николаевна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Дружинина Лилия Александровна – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

Дружкова Дарья Александровна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Ёлшина Елена Викторовна – воспитатель МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Жужгова Инна Викторовна – учитель математики МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Забродина Марина Николаевна – педагог-психолог МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Залевская Оксана Сергеевна – воспитатель МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Кайзер Людмила Александровна – педагог МОУ «Школа-интернат № 8 Копейского городского округа»

Клешковская Татьяна Ивановна – воспитатель МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Ковалёва Алена Александровна – ст. преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского педагогического государственного университета

Ковалёва Ирина Юрьевна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Козлова Юлия Геннадьевна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Колодий Николай Владимирович – канд. пед. наук, заместитель директора МБОУ «СОШ № 17 г. Челябинска»

Кондратенко Валентина Александровна – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

Кормушина Наталья Геннадьевна – канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии Оренбургского государственного педагогического университета

Крушная Наталья Анатольевна – канд. психол. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

Кубышенко Анна Сергеевна – студент Оренбургского государственного педагогического университета

Кузыченко Анжелика Маратовна – директор МБОУ «СОШ № 17 г. Челябинска»

Лапшина Любовь Михайловна – канд. биол. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и специальных методик Челябинского государственного педагогического университета

Лебедева Екатерина Алексеевна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Лебедева Людмила Анатольевна – учитель-логопед МБОУ «С(К)ОШ» № 7 г. Челябинска»

Локтионова Надежда Анатольевна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Лысова Анна Анатольевна – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

Макаревич Екатерина Владимировна – учитель-дефектолог МБДОУ «ДС № 138 г. Челябинска»

Макарова Светлана Геннадьевна – учитель начальных классов МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Меерзон Татьяна Ивановна – канд. биол. наук, доцент кафедры специальной психологии Института педагогики и психологии Оренбургского государственного педагогического университета

Меренкова Виктория Владимировна – магистр педагогики, учитель-дефектолог первой квалификационной категории МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска»

Митрофанова Екатерина Владимировна – учитель-логопед, МОУ «Школа-интернат № 8 Копейского городского округа»

Морозова Оксана Николаевна – воспитатель МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Насибуллина Анися Дамировна – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии Оренбургского государственного педагогического университета

Нефедова Мария Владимировна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Никитина Ульяна Геннадьевна – воспитатель МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Осипова Лариса Борисовна – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

Павлова Ольга Станиславовна – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии Оренбургского государственного педагогического университета

Пестова Айгуль Гильминдановна – воспитатель МОУ «Школа-интернат № 8 Копейского городского округа»

Пименова Ирина Борисовна – ст. преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

Пинкус Марина Владимировна – ст. преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

Плаксина Любовь Ивановна – д-р психол. наук, профессор Московского педагогического государственного университета

Польшина Мария Александровна – канд. биол. наук, ст. преподаватель кафедры специальной психологии Оренбургского государственного педагогического университета.

Разумова Юлия Ражаповна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Рамкулова Виктория Андреевна – учитель математики МБОУ «С(К)ОШИ №12 г. Челябинска»

Резникова Елена Васильевна – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

Рындыч Алёна Александровна – воспитатель МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Сазонова Дарья Сергеевна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Самохвалова Светлана Васильевна – воспитатель МОУ «Школа-интернат № 8 Копейского городского округа»

Семёнова Светлана Николаевна – воспитатель МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Соколова Анна Витальевна – учитель-дефектолог МБДОУ «ДС № 138 г. Челябинска»

Сошникова Наталья Григорьевна – канд. пед. наук, доцент, декан факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Тарасова Наталья Юрьевна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Турбина Татьяна Анатольевна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Ульянова Нина Владимировна – учитель-дефектолог МБДОУ «ДС № 138 г. Челябинска»

Фоменко Ксения Александровна – воспитатель МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Цилицкий Виталий Сергеевич – аспирант кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета

Чабан Валентина Геннадьевна – воспитатель МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»

Шаповалова Элина Юрьевна – магистрант факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Шевчук Леонид Ефимович – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, директор «МАОУ СОШ № 73 г. Челябинска»

Шереметьева Елена Викторовна – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

Шурупова Марина Валерьевна – педагог МОУ «Школа-интернат № 8 Копейского городского округа»

Щелконогова Юлия Сергеевна – студент факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета

Щербак Светлана Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета

Яппарова Регина Дамировна – студент Оренбургского государственного педагогического университета

Научное издание

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

Материалы

Всероссийской научно-практической конференции
(Челябинск, 9 февраля 2016 г.)

Ответственные за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова

ISBN 978-5-906777-70-6

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ

Протокол № 1/15 (пункт 10), 2016

Редактор О.В. Максимова, Е.М. Сапегина

Издательство ЧГПУ

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать 01.02.2016 г.

Формат 60×84/16

Тираж 130 экз.

Объём 14,25 уч.-изд. л.

Бумага типографская

Заказ № 125

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69