

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов
и лиц с ограниченными возможностями здоровья ЮФУ
Факультет психологии и социальной педагогики
Кафедра психологии



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Материалы
III-й Региональной научно-практической конференции

Таганрог, 15 февраля 2019 г.

Научный редактор
декан факультета психологии и социальной педагогики
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»,
доктор философских наук, профессор О.А. Музыка



Ростов-на-Дону – Таганрог
2019

УДК 376 (159.97)

ББК 88.9

А 43

Редакционная коллегия:

зав. кафедрой психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова
(филиала) РГЭУ (РИНХ), канд. психол. наук, доцент *О.А. Холина*;
канд. филол. наук, доцент кафедры психологии Таганрогского института имени
А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) *Е.Г. Петрова*

А43 Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы III-й Региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)» 15 февраля 2019 г. – Ростов н/Д.: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – Систем. требования: MS Windows XP/Vista/7; VideoCard; SoundCard; DVD R/RW 4x; Mozilla Firefox 8, MS Internet Explorer 8 или более поздние версии, разрешены Java Script, ActiveX; память 512 Мб. – С. 357. – ISBN 978-5 7972-2614-7

В сборнике содержатся статьи участников III-й Региональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи», в котором приняли участие профессора, доценты, аспиранты, преподаватели вузов, колледжей, педагоги школ, дефектологи, логопеды, психологи образовательных учреждений, магистранты, студенты Ростовской области.

*Сборник материалов конференции опубликован при финансовой поддержке
РФФИ в рамках выполнения научно-исследовательского проекта
“Осмысление социально-философского феномена
образовательной инклюзии в контексте
зарубежных и отечественных методологических подходов
и моделей”, № 19-013-00117\19*

ISBN 978-5 7972-2614-7

© РГЭУ (РИНХ), 2019

© Таганрогский институт имени

А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), 2019

ОРГАНИЗАТОРЫ КОНФЕРЕНЦИИ

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО "РГЭУ (РИНХ)"

Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц
с ограниченными возможностями здоровья ЮФУ

Факультет психологии и социальной педагогики

Кафедра психологии

Программный комитет конференции:

1. **Макаренко Е.Н.** – ректор РГЭУ (РИНХ), д-р экон. наук, профессор – председатель Оргкомитета;
2. **Вовченко Н.Г.** – проректор по научной работе и инновациям РГЭУ (РИНХ), д-р экон. наук, профессор;
3. **Голобородько А.Ю.** – директор Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ), д-р полит. наук, доцент.

Организационный комитет конференции:

4. **Гутерман Л.А.** – полномочный представитель ректора по делам инвалидов и лиц с ОВЗ ЮФУ, Руководитель Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Южного федерального университета, канд. биол. наук;
5. **Музыка О.А.** – декан факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ), д-р филос. наук, профессор;
6. **Холина О.А.** – зав. кафедрой психологии факультета психологии и социальной педагогики, канд. психол. наук, доцент;
7. **Дороханова М.А.** – специалист Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Южного федерального университета;
8. **Грабчук К.М.** – специалист Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Южного федерального университета;
9. **Родина М.А.** – специалист по УМР Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Южного федерального университета.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	8
Пленарные выступления	
<i>Музыка О.А.</i> Инклюзивные практики в вузе: опыт работы факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)».....	12
<i>Гутерман Л.А.</i> Сетевое взаимодействие вузов как механизм повышения доступности получения высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	25
<i>Деточенко Л.С.</i> Проект организации инклюзивных волонтеров в Южном федеральном университете.....	27
<i>Курсанова Е.И.</i> «Необычная книга для «зорких пальчиков»: гуманитарный проект Ассоциации «Библиотерапия».....	31
РАЗДЕЛ 1. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ, ФЕДЕРАЛЬНОМ, МЕЖДУНАРОДНОМ УРОВНЯХ	35
<i>Кобышева Л.И., Корниец Е.И.</i> Образовательная среда как условие эффективности обучения студентов с особыми образовательными потребностями.....	35
<i>Бодня Д.А.</i> Роль религии в становлении специального и инклюзивного образования в России.....	43
<i>Василенкова Т.О.</i> Сенсорная интеграция в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	46
<i>Ефремова О.И.</i> Исключение учебных перегрузок как фактор преодоления школьной дезадаптации соматически ослабленных учащихся.....	51
<i>Жилина Л.Я., Вавилина А.В.</i> Историко-теоретический анализ развития инклюзивного образования в России.....	55
<i>Жилина Л.Я., Пономарева Н.А.</i> Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России.....	60
<i>Корниенко Н.В.</i> Психологические особенности необходимости инклюзии в современной образовательной системе.....	66
<i>Макаров А.В., Градинарова А.Е.</i> Развитие инклюзивного добровольчества в России.....	71
<i>Молодцова Т.Д.</i> Подготовка будущих социальных педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	79
<i>Оленичева О.В.</i> Из опыта реализации совместного социального проекта «РУКА в РУКЕ».....	84
<i>Филимонова И.А., Борисенко М.А., Бекетова И.М.</i> Создание условий для успешной реализации прогрессивных педагогических методик в условиях ГКОУ РО Матвеево Курганской школы интерната (из опыта работы).....	86
<i>Черкасова Е.С., Макаров А.В.</i> Анализ коррекционных программ по развитию эмоциональной сферы младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	94

Чуфистова Е.М. Психологические аспекты подготовки будущих волонтеров в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	101
Шановалова В.С. Международная правовая регламентация инклюзивных процессов в мировом образовательном пространстве.....	105
Попов В.В. Социальные трансформации в контексте формирования теоретических оснований инклюзивного образования в системе «включающего» общества.....	113
РАЗДЕЛ 2. АДАПТАЦИЯ, РЕАБИЛИТАЦИЯ И АБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	120
Алексеева Е.В. Создание безопасной среды для детей с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях разновозрастной группы.....	120
Белоусова Т.Я., Хлоповских М.Н. Организация комплексного сопровождения детей с НОДА в условиях образовательной организации.....	125
Варданян М.В., Анохина В.С. Анализ речевых трудностей современных школьников (на материале анкетирования родителей учеников начальных классов).....	130
Горбова И.Ю. Духовно-нравственное воспитание средствами декоративно-прикладного искусства на уроках трудового обучения.....	137
Ефремова О.И., Кривенко И.Р. Влияние социальных сетей на отношение молодежи к обучающимся с особыми образовательными потребностями.....	140
Зиздо Н.В. Нейропсихологические основы коррекционного процесса в работе с детьми с нарушением развития.....	145
Зуев И.В. Социализация и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.....	150
Карпенко А.Г. Развитие силовых способностей у обучаемых с ограниченными физическими возможностями.....	154
Киричек Н.П. Формирование представления о здоровом образе жизни у детей с нарушениями интеллекта.....	159
Козин С.В. Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе.....	162
Макареня Н.П., Кудрина О.В. «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (из опыта работы)	166
Мышева Т.П. Роль экскурсии в инклюзивном образовании учащихся.....	170
Полякова Т.А. Топонимика как феномен адаптации детей с особыми образовательными потребностями в социокультурной среде.....	175
Пуйлова М.А., Налесная С.Л. Использование ресурсов сенсорной комнаты в период адаптации обучающихся с ОВЗ к школе.....	180
Пищик И.В., Скуднова Т.Д. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях реабилитационного центра здоровья.....	186
Хасанишина Г.П. Создание условий для формирования у молодежи ценностных ориентиров, основанных на культурно – исторических и духовных традициях Ростовской области.....	191

<i>Якобчук А.А.</i> Дифференцированный подход в инклюзивном образовании к выбору методов работы со старшеклассниками при подготовке к сдаче норм комплекса ГТО.....	195
РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ	200
<i>Анохина В.С., Долгова Т.И., Катричева Л.М.</i> Школа заботливых родителей» как форма психолого-педагогического консультирования родителей детей с нарушениями речи.....	200
<i>Белова А.В.</i> Обеспечение права ребенка с ограниченными возможностями здоровья жить по-настоящему (опыт межрегионального проекта «Живем по-настоящему»).....	206
<i>Богомолова К.В., Макарова Н.В.</i> Изучение особенностей создания доступной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья (на примере анкетирования студентов педагогического вуза).....	209
<i>Брындикова Н.А.</i> Роль учителя-логопеда в комплексном сопровождении детей с особыми возможностями здоровья.....	214
<i>Жилина Л.Я.</i> Особенности развития эмоциональной сферы у детей с нарушением интеллекта.....	218
<i>Зуев И.В.</i> Разработка и внедрение эффективных методов инклюзивного образования в учебных заведениях.....	223
<i>Клименко С.А.</i> Психологические особенности обучения и развития детей с задержкой психического развития.....	230
<i>Крищенко С.В.</i> Яркое воображение или болезнь?	235
<i>Лакиза Т.С.</i> Использование интерактивных образовательных платформ при обучении детей с с особыми возможностями здоровья	240
<i>Левкович И.С., Анохина В.С.</i> Развитие мелкой моторики как отдельное направление работы в психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушениями речи.....	242
<i>Лысенко М.А., Черняк А.А.</i> Особенности познавательных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	248
<i>Макарова Е.А.</i> Социально-педагогические аспекты инклюзивного обучения.....	253
<i>Макарова Н.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в педагогическом вузе.....	259
<i>Романова Г.А.</i> Использование культурно-развивающего и ресурсного потенциала кукольного театра в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы).....	264
<i>Сергань Д.О.</i> Развитие речевой коммуникации у детей с ограниченными возможностями здоровья на уроках русского языка с учетом психологических особенностей личности.....	269

<i>Семенова А.Ю.</i> Формирование учебного поведения у детей с нарушениями развития.....	276
<i>Терских И.А.</i> Возможности дистанционных технологий в инклюзивном образовании.....	280
<i>Тутиченко А.С.</i> Образовательная кинезиология – через движение к развитию и обучению.....	285
РАЗДЕЛ 4. СЕМЬЯ, ИМЕЮЩАЯ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ, КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ.....	289
<i>Бондаренко В.С.</i> Сказкотерапия как метод работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	289
<i>Горелова К.В.</i> Семья как фактор повышения инклюзивной культуры.....	293
<i>Ефремова О.И.</i> Консультативная помощь педагога-психолога семьям, имеющим детей с особыми образовательными потребностями.....	298
<i>Жилина Л.Я., Зубенко А.С.</i> Социально-педагогические и психологические проблемы семей, воспитывающих детей с особыми возможностями здоровья.....	303
<i>Жилина Л.Я., Кравченко А.А.</i> Психолого-педагогическая помощь и поддержка несовершеннолетних с ограниченными возможностями здоровья, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.....	307
<i>Кибальченко И.А., Абалмасова О.Д.</i> Одаренные дети: необходимость инклюзивного образования.....	312
<i>Кубышкина М.Д.</i> Психологические особенности работы с семьей, имеющей ребенка с ОВЗ.....	315
<i>Макаров А.В., Холина О.А.</i> Изучение проблем детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.....	320
<i>Мищенко О.П., Кулеш В.А., Дашук О.В.</i> Особенности детско-родительских отношений в семьях с детьми с ЗПР.....	329
<i>Поленова С.В., Шалова С.Ю.</i> Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.....	333
<i>Холина О.А., Петрова Е.Г.</i> Проблема формирования инклюзивной культуры будущих педагогов.....	338
Приложение.....	344
Программа конференции.....	344
Резолюция конференции.....	353

ПРЕДИСЛОВИЕ

15 февраля 2019 г. в Таганрогском институте им. А.П. Чехова (филиале) РГЭУ (РИНХ) состоялась III Региональная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи». Президиум конференции представляли: директор Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)», д-р полит. наук, канд. филол. наук, доц. А.Ю. Голобородько; полномочный представитель ректора по делам инвалидов и лиц с ОВЗ ЮФУ, руководитель Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Южного федерального университета канд. биол. наук, доц. Л.А. Гутерман; Заведующая отделом образования Администрации Матвеево-Курганского района Е.В. Орлова; декан факультета психологии и социальной педагогики, д-р филос. наук, проф. О.А. Музыка.

Социальными партнерами выступили: Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ на базе образовательных организаций высшего образования в ЮФУ (РУМЦ ЮФУ) г. Ростов-на-Дону, в лице руководителя Л.А. Гутерман; АНО «Луч надежды» г. Таганрога, в лице директора С.Э. Бартеневой; Центр помощи детям № 5 г. Таганрога; кабинет инклюзии Дворца детского творчества г. Таганрога, Администрация Матвеево-Курганского района Ростовской области, в лице заведующей отделом образования Е.В. Орловой; МО ВОРДИ г. Таганрога «Всероссийская организация родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов» в лице председателя Л.М. Шамарина; Централизованная библиотечная система г. Таганрога, в лице председателя Совета культурно-просветительской Ассоциации «Библиотерапия» Е.И. Кирсановой; АНО «Луч Надежды» в лице директора С.Э. Бартеневой.

Организационный комитет конференции: профессорско-преподавательский состав кафедры психологии под руководством заведующей кафедрой канд. психол. наук, доц. О.А. Холиной, студенты-волонтеры факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»; специалисты Ресурсного учебно-методического центра по обучению

инвалидов и лиц с ОВЗ Южного федерального университета М.А. Дорохманова, К.М. Грабчук, М.А. Родина.

В работе конференции приняли участие профессора, доценты, аспиранты, директора школ, психологи, дефектологи, педагоги, тифлопедагоги, клинические психологи, учителя высшей квалификационной категории и др. специалисты Ростовской области. Конференция включала работу 4-х секций, 4-х мастер классов и выставки творческих и учебно-методических работ по инклюзивному направлению. Секции: «Становление и развитие специального и инклюзивного образования на региональном, федеральном, международном уровнях»; «Адаптация, реабилитация и абилитация детей и молодежи с особыми образовательными потребностями»; «Психолого-педагогическое сопровождение детей и молодежи с ОВЗ и инвалидностью: опыт, проблемы, перспективы»; «Семья, имеющая ребенка с особыми образовательными потребностями, как фактор повышения инклюзивной культуры». Мастер-классы: 1. «Нетрадиционные способы рефлексии при работе с детьми с особыми образовательными потребностями»; 2. «Применение техники правополушарного рисования в рамках инклюзивного образования»; 3. «Сенсорная интеграция в работе с детьми с особенностями в развитии»; 4. «Образовательная кинезиология – через движение к развитию и обучению».

Обсуждение было посвящено проблемам инклюзивного образования детей на разных ступенях образовательной системы, обучению технологиям работы с группами детей с особыми образовательными потребностями; вопросам взаимодействия образовательных структур в процессе создания оптимальных условий для социальной адаптации детей и взрослых с ОВЗ и инвалидностью в Ростовской области.

Участники конференции познакомились с организованными выставками по инклюзивному образованию: из ЦГДБ им. М. Горького г. Таганрога «Необычная книга для «зорких пальчиков»; выставкой творческих работ детей с ОВЗ и инвалидностью группы АНО «Луч Надежды». Важной частью выставки стали представленные авторские учебно-методические и информационные работы факультета психологии и социальной педагогики: 1) Музыка О.А. Инклюзивные практики в Вузе: опыт работы факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)». Информационный

бюллетень. – Таганрог, 2019. – 52 с.; 2) Инклюзивный календарь: даты и события, связанные с правами инвалидов и лиц с ОВЗ: учебно-методическое пособие / составители А.Е. Градинарова, А.В. Макаров. – Таганрог, 2019. – 30 с.; 3) Гончарова Ю.И. Методические рекомендации по повышению инклюзивной культуры педагогов и родителей детей-инвалидов в условиях общеобразовательной школы. – ТИ имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, 2018. – 10 с.

Конференция «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи» стала платформой для обмена мнениями специалистами разного уровня Ростовской области по проблемам развития инклюзивного образования и подготовки педагогических кадров нового поколения, инклюзивных волонтеров, тьюторов, что позволило собрать региональный опыт работы в рамках организации инклюзивных практик в системе «вуз-школа».

Основными направлениями деятельности Таганрогского института им. А.П. Чехова в области развития инклюзивного образования являются следующие: 1. Создание среды системного профессионального взаимодействия с региональными и инновационными (пилотными) площадками в области инклюзивного образования города и региона: сотрудничество с РУМЦ ЮФУ; сотрудничество с образовательными организациями Таганрога, Неклиновского и Матвеево-Курганского районов; сотрудничество с социальными партнерами образовательных организаций и учреждений дополнительного образования г. Таганрога; сотрудничество с АНО «Луч надежды»; сотрудничество с Лабораторией «Особый ребенок» МАОУ "Школа № 96 Эврика-Развитие г. Ростов-на-Дону; взаимодействие с логопедической школой института «Речеград». 2. Реализация программ повышения квалификации на площадке ТИ им. А.П. Чехова и РУМЦ ЮФУ. 3. Проведение конференций, тренингов, мастер-классов, круглых столов, методологических семинаров на площадке ТИ им. А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)». 4. Участие в Форумах, конференциях, конкурсах на площадке Вуза-партнера – РУМЦ ЮФУ. 5. Организация доступной среды Вуза. 6. Реализация профиля подготовки «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ (инвалидов) в специальном и инклюзивном образовании» в рамках ВО (бакалавриат, заочная форма обучения). 7. Подготовка инклюзивных волонтеров в рамках реализации проектной деятельности и организации инклюзивных

практик: проект «КИПАРИС» и проект «Лаборатория инклюзивной практики СИНЕРГИЯ».

Перспективами развития инклюзивного направления деятельности института являются: подготовка к открытию профиля «Дошкольная дефектология»; подготовка к открытию сдвоенных профилей «Дошкольное образование + специальное инклюзивное образование», «Начальное общее образование + специальное инклюзивное образование»; расширение баз практики; разработка методического обеспечения подготовки студентов-тьюторов по направлению «Инклюзивное волонтерство»; использование базы открытой «Психологической клиники» на факультете психологии и социальной педагогики для проведения диагностики и консультационной психолого-педагогической помощи родителям особых детей; разработка адаптированных программ и учебно-методических комплексов и др.

Среди перспектив взаимодействия Таганрогского института имени А.П. Чехова и РУМЦ ЮФУ по обучению студентов с инвалидностью и ОВЗ выделим следующие:

- Участие группы ТИ имени А.П. Чехова в организации сетевой формы взаимодействия с РУМЦ ЮФУ, то есть проведения курсов повышения квалификации по модулям «Психолого-педагогическое сопровождение деятельности студентов с ОВЗ и инвалидностью», «Тьюторство» и др.
- Разработка программы проведения мастер-классов для подготовки инклюзивных волонтеров и ее апробации на площадке ДОЦ «Орленок» Неклиновского района.
- Участие группы ТИ им. А.П. Чехова в работе экспертной комиссии по организации и проведению конкурса РУМЦ ЮФУ «Я в профессии» 2019 г.
- Участие психологов ТИ им. А.П. Чехова в работе CALL-Центра РУМЦ ЮФУ и в программе дистанционного консультирования родителей абитуриентов и студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Голобородько Андрей Юрьевич –
директор Таганрогского института имени А.П. Чехова
(филиала) «РГЭУ (РИНХ)»,
доктор политических наук, кандидат филологических наук, доцент

ПЛЕНАРНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

Музыка Оксана Анатольевна –
декан факультета психологии и социальной педагогики
ТИ имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»,
доктор философских наук, профессор
г. Таганрог

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ВУЗЕ: опыт работы факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»

За 2018–2019 гг. факультет психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова стал организатором и участником 45 мероприятий по инклюзивному образованию: - конференции, форумы, вебинары; - методологические семинары; - праздничные мероприятия; - волонтерские акции; - реализация хоздоговоров; - участие в проведении мониторингов; - разработка стандарта подготовки волонтеров; - разработка положения о психолого-педагогическом конкурсе РУМЦ ЮФУ 2019 г. «Пространство неограниченных возможностей».

1. С целью расширения социальных партнерских отношений с ЮФО делегация факультета психологии и социальной педагогики (филиала) «РГЭУ (РИНХ)» и директора АНО «Луч надежды» 6 февраля 2018 года приняли участие в Региональном Форуме «Проблемы обучения и социальной адаптации детей с расстройством аутистического спектра (РАС) и другими ментальными нарушениями» проходившем г. Ростове-на-Дону, в Конгресс-отеле «Дон-Плаза».

2. Студенты факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования 12 февраля 2018 г. приняли участие в открытии недели спорта в Таганрогском доме-интернате для престарелых и инвалидов № 2. На территории интерната было организовано спортивное мероприятие, в котором наши ребята приняли активное участие. Для всех гостей был подготовлен красочный концерт, наполненный танцами и песнями, в котором проявили свои таланты дети из различных творческих коллективов города. Не

обошлось без интересных конкурсов и разминки. Студенты проявляли инициативу наряду со всеми участниками мероприятия.

3. В Таганрогском институте им. А.П. Чехова (филиале) РГЭУ (РИНХ), на площадке факультета психологии и социальной педагогики 15 февраля 2018 г. была организована и проведена II Региональная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей».

4. В ДОУ «Колокольчик» с. Куйбышево Куйбышевского района 22 февраля 2018 г. для воспитателей и работников образовательной организации в рамках хоздоговорной деятельности доцентом кафедры общей педагогики факультета истории и филологии А.В. Винева была проведена семинар «Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе введения ФГОС ДО». Цель семинара – повышение уровня профессиональной компетентности педагогических работников в условиях реализации ФГОС ДО. На семинаре были рассмотрены вопросы содержания ФГОС ДО, интеграции социальной адаптации детей с ОВЗ в условиях введения ФГОС ДО, а также нормативные и содержательные аспекты деятельности ПМПК в современных условиях.

5. Делегация института приняла участие в III Форуме директоров инклюзивных образовательных организаций Юга России, проводимом в ЮФУ (апрель 2018 г.), а также в вебинарах и совещаниях Вузов-партнеров.

6. С целью развития и реализации идей инклюзивного образования в системе «ВУЗ-школа» 2 апреля 2018 г. подписано 2 хоздоговора между МБОУ «Покровская средняя общеобразовательная школа № 3», МБОУ «Покровская средняя общеобразовательная школа № 2 имени Героя Советского Союза Юдина М.В.», (Неклиновский район) и ФГБОУ ВО РГЭУ (РИНХ)/ТИ имени А.П. Чехова на тему «Разработка и реализация рекомендаций по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях внедрения инклюзивного образования в школе». Исполнителем выступил коллектив фа-

культета психологии и социальной педагогики, под руководством декана Музыка О.А. и зам. декана по УР Кобышевой Л.И.

7. Реализован комплекс мероприятий в рамках обеспечения методического сопровождения создания инклюзивной развивающей среды в воспитательно-образовательных учреждениях Неклиновского района, специальных школах № 1, № 16, № 19, детского сада № 64, Центра помощи детям № 5, ООО СП «Центр здоровья» г. Таганрога; на базе МБОУ Школа № 6 (г. Ростов-на-Дону) формируется инновационная (пилотная) площадка по инклюзивному образованию; на базе МАОУ Школа № 30 (г. Ростов-на-Дону) проводится работа по организации площадки проведения олимпиад, турниров, конференций для детей с ОВЗ; разработана и сертифицирована программа для обучения и развития детей с аутизмом, с приложением к ней рабочих тетрадей, методических материалов для учителей.

8. В Центральной городской публичной библиотеке имени А.П. Чехова г. Таганрога состоялось мероприятие «Делай как я – зажги синим», посвященное Всемирному дню распространения информации о проблеме аутизма 2 апреля 2018 г. Организатором стала выпускница факультета психологии и социальной педагогики, директор АНО «Луч надежды» С.Э. Бартенева и руководитель АНКО «Добрые дела» в г. Таганроге Л. Харьковская. Партнерами мероприятия выступили: Центральная городская публичная библиотека имени А.П. Чехова; факультет психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)» (декан О.А. Музыка, зам. декана по УР Л.И. Кобышева, доцент Т.И. Меньшикова и студенты-волонтеры); Центр нейрокоррекции поведения и речи «Томатис – Таганрог»; Общественный Совет Федерального проекта Всероссийской Политической Партии Единая Россия «Здоровое будущее»; ООО «Межрегиональный центр права и защиты»; депутаты Городской Думы; ГКОУ РО «Таганрогская школа-интернат».

9. На факультете педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования 2-го апреля 2018 г. был проведен семинар «Детский аутизм: определение, признаки и методы работы с аутичным ребенком».

Инициатором проведения семинара выступил клуб молодого педагога Управления образования г. Таганрога.

10. На факультете экономики и права совместно с факультетом истории и филологии проведена акция, посвященная Всемирному дню распространения информации об аутизме 2 апреля 2018 г.

11. На факультете физики, математики, информатики прошли дебаты на тему «Инклюзивное образование» 23 апреля 2018 г. в форме деловой игры.

12. Делегация факультета психологии и социальной педагогики приняли участие в Открытом региональном семинаре «Под флагом доброй воли» 27 апреля 2018 г.

13. В Таганрогском парке имени М. Горького состоялся благотворительный концерт, организованный директором АНО «Луч надежды» С.Э. Бартеновой, в котором приняли участие студенты факультета психологии и социальной педагогики А. Перепелкина и А. Градинарова 6 мая 2018 года.

14. Студенты-волонтеры факультета истории и филологии под руководством заместителя декана по воспитательной работе О.А. Липовой 18 мая 2018 года приняли участие в научно-практической конференции «2018 – год волонтера и добровольца: ГБУСОН РО «Таганрогский дом-интернат для престарелых и инвалидов № 2» – территория добрых дел». Цель данной конференции: подведение итогов волонтерской деятельности в 2017–2018 уч. году, актуализация творческих подходов и креативности в волонтерской деятельности; 23 мая 2018 года провели волонтерскую акцию в рамках деятельности школы волонтеров «Мы-вместе!» в городских соревнованиях по бочке для лиц с ОВЗ и инвалидов. Организатором данного мероприятия выступил ГБУСОН РО «Таганрогский дом-интернат для престарелых и инвалидов № 2». Модератор – председатель Совета инвалидного спорта г. Таганрога, мастер спорта по художественной гимнастике Галина Дмитриевна Стрельникова.

15. На спортивной площадке пляжа «Солнечный» в рамках реализации общественно значимой социальной программы «Сердце Доброты» состоялись «Веселые старты» 28 августа 2018 г. для детей с ОВЗ и инвалидностью группы

АНО «Луч надежды» при организации и сопровождении педагогов и студентов-волонтеров факультета психологии и социальной педагогики.

16. Магистрант Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) Роман Валериевич Кошман назначен на должность заместителя директора МОБУ СОШ № 26 г. Таганрога по развитию инклюзивных методов обучения 29 августа 2018 г.

17. В актовом зале факультета психологии и социальной педагогики 1 сентября 2018 г. состоялся «Урок мира» для детей с ОВЗ и инвалидностью группы АНО «Луч надежды», содержание которого полностью отражает общую идею инклюзивного образования как интеграции, созидания, развития, творчества детей и молодежи с ОВЗ и инвалидностью, а также студентов-волонтеров, сопровождающих особых ребят.

18. Студенты факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования 6 сентября 2018 г. провели благотворительное мероприятие для детей-инвалидов «Подари улыбку миру» при содействии Управления социальной защиты населения г. Таганрога в рамках проведения Дня добрых дел в городе Таганроге в одном из игровых развлекательных центров. В празднике приняли участие 25 ребят, в том числе с ментальными нарушениями, – членов общественных организаций инвалидов: ООСВИТ «Преодоление», ТГО «Всероссийское общество инвалидов», МО «Всероссийское общество глухих», АНО «Луч Надежды».

19. Студенты-волонтеры факультета истории и филологии под руководством заместителя декана по воспитательной работе О.А. Липовой 6 сентября 2018 года посетили форум волонтеров «Мы вместе» в рамках областной акции «День добрых дел». Специалист по социальной работе ГБУСОН РО «Таганрогский дом-интернат для престарелых и инвалидов № 2» Елена Валентиновна Науменко провела школу волонтеров «Мы вместе».

20. Делегация факультета психологии и социальной педагогики – участники конкурса молодежных научно-педагогических проектов IX Фестиваля науки Юга России «Мы создаем инклюзивную образовательную среду вуза»

20 октября 2018 г. Победителем конкурса стал проект факультета под руководством декана Музыка О.А. «Создание лаборатории инклюзивной практики «Синергия»».

21. Проведен методологический семинар «Инклюзивное образование: от теории к практике» на площадке факультета психологии и социальной педагогики 27 сентября 2018 г. с участием представителей образовательных организаций города Таганрога и области, родителей детей с ОВЗ и инвалидностью.

22. Делегация факультета психологии и социальной педагогики (декан О.А. Музыка, зам. декана по УР Л. И. Кобышева, доцент В.С. Шаповалова и студенты факультета – А. Демьяненко, Е. Корниец, А. Михалева, Д. Чайкина, Ю. Сасина, Ю. Базылик, Н. Пономарева, А. Пашенко, А. Колчева, Г. Соколовский) 11 октября 2018 г. приняли участие в первом методическом семинаре «“Особые” стандарты для “особых” детей – изменение системы деятельности образовательной организации, осуществляющей обучение детей с ОВЗ», проводимом в МАОУ «Школа № 96 Эврика-Развитие» города Ростова-на-Дону. Модератором семинара выступила доцент кафедры общей педагогики, зам. директора по инклюзивному образованию МАОУ «Школа № 96 Эврика-Развитие» А. В. Винеvская.

23. Делегация института приняла участие во Всероссийском образовательном форуме ЮФУ с международным участием «Международный диалог: инклюзия через всю жизнь» 13–15 ноября 2018 г.. Декан ФПиСП О.А. Музыка и директор Дворца детского творчества Л.А. Турик – модераторы площадки «Волонтерская деятельность и тьюторство как основа формирования социальной активности студентов в инклюзивном образовательном пространстве».

24. Делегация факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования приняла участие в IV Всероссийской научно-практической конференции, проводимой на площадке ДГТУ 27–28 сентября 2018 г. «Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение: эффективные модели в условиях инклюзивного и специального образования», в которой приняли участие преподаватели кафедры русского языка, культуры и

коррекции речи канд. пед. наук, доцент Н.В. Макарова и ст. преподаватель О.А. Жданова.

25. Во Всемирный день сердца 29 сентября 2018 г. на концертной площадке Зелёного театра, в парке культуры и отдыха им. М. Горького состоялся городской инклюзивный концерт «В кругу друзей», в программе которого приняли участие коллективы АНО «Луч Надежды», НКО «Мы есть», МБУК «Дворец молодёжи» при участии и сопровождении студентов-волонтеров факультета психологии и социальной педагогики под руководством доц. А.В. Макарова.

26. Активисты Общероссийского народного фронта в Ростове-на-Дону в рамках проекта ОНФ «Равные возможности – детям» 3 октября 2018 г. открыли бесплатный кружок «Рисуем вместе» для учеников первого коррекционного класса МАОУ «Школа № 96 Эврика-Развитие». На мероприятии присутствовали руководитель региональной рабочей группы ОНФ «Образование и культура как основы национальной идентичности» в Ростовской области Е. Межевикина, директор МАОУ «Школа № 96 Эврика-Развитие» З.А. Гринько, канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики А.В. Винеvская. Класс, в котором открылся кружок «Рисуем вместе», – особый, так как в нем обучаются ребята, имеющие аутистический синдром. Они нуждаются в том, чтобы рядом с ними были люди, которые раскроют перед ними мир цвета и формы, научат рисовать, помогут освоить навыки работы с бумагой, тканью и другими материалами. Занятия проводили волонтеры – студенты Ростовского художественного училища имени М.Б. Грекова, а помогали им студенты-волонтеры Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», факультета истории и филологии, факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования.

27. Волонтеры факультета истории и филологии под руководством заместителя декана по воспитательной работе Липовой О.А. в международный день пожилого человека посетили ГБУСОН РО «Таганрогский дом-интернат для престарелых и инвалидов № 2». В этот день состоялось открытие Центра «Серебряного волонтера», программа работы которого будет осуществляться по

пяти направлениям: культурно-событийном, патриотическом, спортивно-оздоровительном, трудовом и экологическом, православном.

28. По заказу Покровской СОШ № 2 и Покровской СОШ № 3 Неклиновского района, делегацией факультета психологии и социальной педагогики в составе: декана Музыка О.А., зам. декана по УР Кобышевой Л.И., старшего преподавателя Бартеневой С.Э., доцента кафедры психологии Меньшиковой Т.И. С 6 по 23 ноября 2018 г. была проведена серия мастер-классов и лекториев для педагогов и родителей по проблемам формирования инклюзивной культуры и вопросам организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях внедрения инклюзивного образования в школе. На мероприятиях принимали участие более 40 учителей школ под руководством заместителя директора Покровской СОШ № 3 Пегушиной Н.Н. и директора Покровской СОШ № 2 имени Героя Советского Союза Юдина М.В., Холодова А.А. и 95 родителей. Результаты: разработаны и предоставлены научно-исследовательские и методические материалы для педагогов и родителей по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью.

29. Студенты института познакомились с легендарной Трейси Шмит – инвалидом из Канады. 28 ноября 2018 г. в Таганроге, на площадке МБУ «Центр социального обслуживания для граждан пожилого возраста и инвалидов», состоялась встреча с легендарной гостьей из Канады – Трейси Шмит, которая родилась без четырех конечностей, но сила духа, желание заниматься спортом помогли ей добиться успехов и стать знаменитой.

30. Студенты института прошли обучение по дополнительной образовательной программе повышения квалификации «Организация волонтерской деятельности в условиях инклюзивного высшего образования», организованного ресурсным учебно-методическим центром (РУМЦ ЮФУ) с 9 по 27 ноября 2018 г.

31. Студенты факультета иностранных языков с 27 по 29 ноября 2018 года принимали участие в мероприятии, проходившем в санаторно-оздоровительном комплексе «Мир», где в рамках форума «Мир неограниченных воз-

возможностей» была организована встреча с канадкой Трейси Шмит, являющейся представителем ассоциации «Международное содружество лагерей» по инклюзивным программам. Студентка факультета иностранных языков Анна Терюкалова сопровождала Трейси на форуме в качестве волонтера-переводчика.

32. В МАУ «Городской дом культуры» в рамках реализации программы Декады инвалидов 1 декабря 2018 г. состоялся концерт детей-инвалидов и молодых инвалидов «Творчество без границ» при участии и сопровождении студентов-волонтеров факультета психологии и социальной педагогики.

33. В рамках проведения мероприятий, приуроченных к Международному дню инвалидов, 3 декабря 2018 г. на факультете педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования прошла акция «В одном строю», приуроченная к Международному дню инвалидов. Практическая часть встречи была организована в виде тренинга «Легко ли быть не таким, как все?»; 6 декабря 2018 г. состоялась рабочая встреча «Рождественские встречи милосердия» группы студентов-волонтеров заочной формы обучения факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования под руководством и.о. зав. кафедрой русского языка, культуры и коррекции речи В.С. Анохиной с администрацией Государственного казенного образовательного учреждения Ростовской области «Таганрогская специальная школа № 19».

34. Студенты факультета психологии и социальной педагогики 2 декабря 2018 г. стали участниками тематической лекции «Сильные духом в искусстве», проводимой в рамках декады инвалидов и Всероссийской инклюзивной акции «Музей для всех!» в Таганрогском художественном музее.

35. Во Дворце молодежи г. Таганрога 5 декабря 2018 г. в торжественной обстановке прошло подведение итогов Года добровольца (волонтера) в России на территории г. Таганрога. Организатором мероприятия выступил Отдел по делам молодежи администрации города. Факультет психологии и социальной педагогики представляли зам. декана по ВР А.В. Макаров, студенты-волонтеры И. Хабибуллина и Д. Чайкина, которые были награждены благодарственными

письмами от администрации как лучшие представители волонтерского движения в Таганроге.

36. ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)» принял участие в мониторингах РУМЦ ЮФУ и Минобрнауки РФ: «социально-психологического благополучия студентов инклюзивных групп»; «доступности образовательной среды организации» и др. 12 декабря 2018 г.

37. На факультете иностранных языков 12 декабря 2018 г. состоялось мероприятие «Мир безграничных возможностей», посвященное проблемам инвалидов. Студенты первого курса под руководством заместителя декана по воспитательной работе Н.В. Жуковской и доцента кафедры английского языка А.Н. Савицкой подготовили доклады с презентациями о людях, которые, несмотря на свои недуги, находят в себе силы жить полной жизнью, достигать успехов в науке, творчестве, спорте. Они являются примером силы духа, настойчивости и оптимизма для всех нас.

38. Разработка стандарта подготовки инклюзивных волонтеров группой партнеров из ТИ им. А.П. Чехова (Музыка О.А., Турик Л.А.) и ЮФУ (Деточенко Л.С.); подготовка отчета по реализации дорожной карты взаимодействия ТИ им. А.П. Чехова и РУМЦ ЮФУ – декабрь 2018 г.

39. Вебинар с РУМЦ ЮФУ по проблемам трудоустройства выпускников института – 20 декабря 2018 г.

40. 15 февраля 2019 г. проведена III Региональная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи».

41. Разработано положение о психолого-педагогическом конкурсе РУМЦ ЮФУ 2019 г. «Пространство неограниченных возможностей».

42. 2 апреля 2019 года в Центральной городской публичной библиотеке имени А.П. Чехова состоялось инклюзивное мероприятие «Аутизм? Будущее есть!» в поддержку Всемирного дня распространения информации о проблеме аутизма.

43. В апреле 2019 г. в рамках работы лаборатории инклюзивной практики «Синергия» факультета психологии и социальной педагогики совместно с АНО «Луч надежды» организована работа трудовой инклюзивной мастерской на площадке воскресной школы Храма Иерусалимской иконы Божьей Матери г. Таганрога при сопровождении студентов-волонтеров и преподавателей.

44. В 2019 г. подписано соглашение о сотрудничестве с Всероссийской организацией родителей детей инвалидов (ВОРДИ) г. Таганрога в лице председателя Шамарина Леонида Михайловича. Организована тьюторская практика студентов. 6 студентов факультета психологии и социальной педагогики стали тьюторами-практикантами СОШ № 26 г. Таганрога, которые в течение недели осуществляют психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и инвалидностью.

45. 2 мая 2019 г., в преддверии Международного дня борьбы за права инвалидов, в парке КиО имени М. Горького г. Таганрога проведен инклюзивный концерт, организованный представителями АНО «Луч надежды», преподавателями и студентами-волонтерами факультета психологии и социальной педагогики.

С целью подготовки психолого-педагогических кадров для работы в системе инклюзивного образования в Таганрогском институте им. А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)» развивается целый ряд направлений инновационной деятельности в области технологического обеспечения развития инклюзивного образования. На площадке факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П. Чехова работает лаборатория инклюзивной практики «Синергия». В рамках деятельности лаборатории организованы практико-ориентированные занятия студентов-волонтеров, сопровождающих адаптационные занятия, праздничные мероприятия, творческие фестивали, волонтерские акции, выездные спортивно-адаптационные мероприятия, театрализованные представления с участием детей ОВЗ, ролевые, коммуникативные и развивающие игры с особыми детьми группы АНО «Луч надежды» г. Таганрога.

Прохождение инклюзивной практики на площадке факультета способствует: - погружению в реальную инклюзивную практику студентов – общению с детьми с ОВЗ и их родителями, что создаст возможность проверить свои теоретические знания на практике; - формированию инклюзивной культуры студентов, педагогов-кураторов, родителей в их совместной деятельности и творчестве; - повышению психолого-педагогических компетенций будущих инклюзивных педагогов; - формированию кадрового резерва, специалистов, тьюторов совершенно нового типа, обладающих социально-личностными и профессиональными компетенциями, умеющих решать коррекционно-педагогические и социально-реабилитационные задачи инклюзивного образования; - способствует получению помощи родителям особых детей в их успешной социализации и адаптации к социуму; - транслированию опыта работы в организациях социальных партнеров города и области.

В 2018–2019 гг. проекты факультета психологии и социальной педагогики по организации и развитию инклюзивных практик получили заслуженные награды:

- 25 мая 2018 г. Совместный проект АНО «Луч надежды» и факультета психологии и социальной педагогики «Сердце доброты» получил 2-е место в конкурсе на предоставление субсидии для реализации общественно значимой программы в г. Таганроге (Активные участники: директор АНО «Луч надежды» Бартенева С.Э., декан Музыка О.А., зам. декана по ВР Макаров А.В., проф. кафедры психологии Скуднова Т.Д.);

- 20 октября 2018 г. победителем конкурса молодежных научно-педагогических проектов IX Фестиваля науки Юга России «Мы создаем инклюзивную образовательную среду вуза» стал проект факультета психологии и социальной педагогики под руководством декана Музыка О.А. «Создание лаборатории инклюзивной практики «Синергия»» (активные участники – студенты: Пащенко А., Пономарева Н., Воронин С., Базылик Ю.);

- осенью 2018 г. 1-место в номинации «Вокруг меня» регионального этапа Всероссийского конкурса "Доброволец России – заняла руководитель АНО «Луч надежды» Бартенева С.Э.;

- в январе 2019 г. декан факультета психологии и социальной педагогики, доктор философских наук, профессор Музыка О.А. стала победителем конкурса грантов РФФИ по научному проекту «Осмысление социально-философского феномена образовательной инклюзии в контексте отечественных и зарубежных моделей и подходов».

- в апреле 2019 г. декан ФПиСП ТИ им. А.П. Чехова Музыка О.А. стала победителем в конкурсе на присуждение Премии ВОРДИ «Родительское спасибо» 2019 г. в номинации «За поддержку инициатив родительских сообществ».

Победы проектов подтверждают актуальность проблем инклюзивного образования и необходимость продолжения работы в реализации идей инклюзии в системе «вуз-школа».

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научно-исследовательского проекта
“Осмысление социально-философского феномена
образовательной инклюзии в контексте зарубежных
и отечественных методологических подходов и моделей”,
№ 19-013-00117\19***

Гутерман Лариса Александровна –
полномочный представитель ректора
по делам инвалидов и лиц с ОВЗ ЮФУ,
Руководитель Ресурсного учебно-методического центра
по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ
Южного федерального университета, канд. биол. наук

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статистика инвалидов в мире составляет 23% от всего населения планеты. Это примерно более 1 млрд людей. По данным ВОЗ каждый год число инвалидов увеличивается. Причины роста количества людей с ограниченными возможностями: увеличение численности населения планеты; значительный прогресс в медицине; увеличение продолжительности жизни людей.

Доля инвалидов в странах Европы (% от населения): Финляндия – 32,2; Великобритания – 27,2; Нидерланды – 25,4; Франция – 24,6; Эстония – 23,7; Чехия – 20,2; Португалия – 20,1; Дания – 19,9; Швеция – 19,9; Россия – 9,3.

Численный состав инвалидов в России по данным РОССТАТА: всего – 12 656. Мужчины – 5 355, из них: в возрасте от 0 до 7 лет – 118; от 8 до 17 лет – 216; от 18 до 29 лет – 308; от 30 до 59 лет – 2 082; от 60+ - 2 631. Женщины – 7 301, из них: в возрасте от 0 до 7 лет – 94; от 8 до 17 лет – 162; от 18 до 29 лет – 216; от 30 до 54 лет – 1 195; от 55+ - 5 634.

В Северо-Кавказском федеральном округе на 1998 год количество инвалидов составляло менее 400 человек, однако в 2017 году их число выросло до одного миллиона.

*Численность детей инвалидов, состоящих на учете
в системе пенсионного фонда РФ*

Год	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Кол-во	541000	560000	568000	580000	605000	617000	636000	655000

Из общего количества детей в РФ в 2018 г, имеющих группу инвалидности в школьном возрасте, зарегистрировано: 176 000. Количество детей инвалидов до 18 лет в РФ на 01.01.2018 г. – 655014 чел.

Российская Федерация	Количество населения по регионам	Количество детей инвалидов до 18 лет по регионам	Количество детей инвалидов до 18 лет на душу населения по регионам
Южный федеральный округ	16428458	59848	0,36
Республика Адыгея	453366	1597	0,35
Республика Калмыкия	277803	1892	0,68
Республика Крым	1912168	6469	0,34
Краснодарский край	5570945	23055	0,41
Астраханская область	1018866	4091	0,40
Волгоградская область	2535202	8198	0,32
Ростовская область	4231355	13141	0,31

В Ростовской области создан ресурсный учебно-методический центр (РУМЦ) при Южном Федеральном Университете. Миссия РУМЦ: обеспечение эффективности функционирования системы инклюзивного профессионального образования на Юге России. Цель деятельности: повышение качества и доступности высшего образования для инвалидов.

Основные задачи:

- Сопровождение деятельности вузов по обучению инвалидов;
- Трансляция передового опыта по работе со студентами с инвалидностью;
- Увеличение численности лиц с инвалидностью, ориентированных на получение высшего образования, в том числе поступивших в вузы;
- Увеличение численности студентов с инвалидностью, успешно завершивших обучение по программам высшего образования;
- Увеличение численности трудоустроенных выпускников с инвалидностью.

Направления деятельности: формирование сети РУМЦ; повышение доступности высшего образования; информационная среда; трудоустройство; профориентация; участие в конкурсах профессионального мастерства.

Критерии оценки деятельности: увеличение числа вузов, включенных в партнерское взаимодействие; организация доступной образовательной среды;

создание единого информационного пространства на Юге России; повышение процента трудоустроившихся выпускников-инвалидов, в том числе через механизмы конкурсов профессионального мастерства (до 40 %); организация целенаправленного поступления в вуз инвалидов и лиц с ОВЗ, с учетом образовательных потребностей обучающихся, и в соответствии с потребностями рынка труда регионов; увеличение числа участников региональных и всесоюзных этапов конкурса профессионального мастерства.

Деточенко Людмила Станиславовна –
заведующая кафедрой
социальных технологий
Южного Федерального Университета,
кандидат философских наук, доцент
г. Ростов-на-Дону

ПРОЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ВОЛОНТЕРОВ В ЮЖНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Одним из мощнейших ресурсов развития инклюзивной культуры и модернизации образования в условиях становления инклюзивного общества является добровольчество. Формирование инклюзивного волонтерства в высших учебных заведениях может стать импульсом развития инклюзивной политики высшей школы, конструирования инклюзивной культуры.

Помощь волонтера в организации инклюзивного пространства вуза может быть самой разнообразной: социально-бытовой, социально-психологической, социально-экономической, социально-правовой, социально-педагогической.

При моделировании системы организации волонтерского движения инклюзии в вузе необходимо учитывать ряд параметров: масштабы высшего учебного заведения, материальную и финансовую базу учебного заведения, востребованность сопровождения (количество обучающихся лиц с особыми потребностями, их нозологию, наличие заявлений о необходимости предоставления специальных условий обучения), разнообразие направлений подготовки, осуществляемых вузом и др.

Если в относительно небольших вузах основную миссию по сопровождению студентов с особыми потребностями, помощи в организации инклюзивного пространства, трансляции ценностей инклюзивной культуры может на себя взять небольшое сообщество волонтеров, то в случае с масштабными учебными заведениями (федеральные, опорные вузы), такая модель не подходит в виду масштабности контингента и событийности происходящих в вузе мероприятий.

Далее мы предлагаем авторскую модель организации инклюзивных волонтеров в крупных высших учебных заведениях, предложенную в Южном федеральном университете.

В рамках модели предлагается формирование двух категорий волонтеров инклюзивной практики, отличающихся по набору компетенций, степени вовлеченности в организацию инклюзивного пространства вуза, мотивационными профилями: волонтеров – супервайзеров и волонтеров, постоянно осуществляющих каждодневное сопровождение людей с особыми потребностями или координирующих работу с данной категорией во время массовых научных или практических мероприятий, проводимых под эгидой вуза.

Волонтеры – супервайзеры – волонтеры, координирующие работу добровольцев структурных подразделений, событийных волонтеров в вопросах комплексного сопровождения или конкретном функциональном направлении работы с инвалидами или лицами ОВЗ.

Волонтеры-супервайзеры обладают более широким набором инклюзивных компетенций, полученных в ходе основной образовательной подготовки по профильным направлениям, регулярному обучению по дополнительным образовательным программам подготовки, которые организует учебное заведение. Волонтер – супервайзер имеет более широкий спектр мотивационного профиля. Для него участие в сопровождении – это возможность сформировать дополнительные профессиональные компетенции, отработать теоретические знания на практике, собрать материал для курсовых и выпускного квалификационного исследования, повысить конкурентоспособность на рынке труда за счет формирования портфолио, получения сертификатов о дополнительном образовании.

Сопровождение может засчитываться в качестве распределенной практики студента.

Среди возможных форм работы волонтера-супервайзера: индивидуальные беседы/консультации; совместная работа с другими волонтерами в формате тим-лидера; встречи волонтерских групп; техническое и информационное обеспечение. Супервизия заключается в проведении беседы/обмена мнениями между руководителем и волонтером. Руководитель помогает волонтеру сформулировать самостоятельные выводы, оценить свою деятельность и поставить себе новые задачи на ближайший период. Одновременно выявляются проблемы, появление которых волонтер не всегда может осознать или сформулировать самостоятельно. Ценность такой беседы в том, что идентификация и поиск решения проблем происходит совместно.

Вовлеченность волонтеров-супервайзеров в инклюзивные процессы высшего учебного заведения высока. Он имеет более тесный контакт с другими участниками инклюзивной структуры.

Конкурсный отбор волонтеров-супервайзеров и необходимость выстраивания программы развития компетенций такого волонтера требуют разработки единого стандарта волонтера инклюзивного образования – характеристики компетенций, необходимых для качественного осуществления волонтерской деятельности в системе высшего инклюзивного образования, в том числе сопровождения студентов с особыми потребностями (проектирование, ориентация, оценка).

В 2018 году Южный федеральный университет провел обучение 139 слушателей по программе «Организация волонтерской деятельности в условиях высшего инклюзивного образования» для студентов 11 вузов-партнеров. Отличительной особенностью дополнительной программы волонтеров стал практико-ориентированный подход в сочетании с академической составляющей. Стажировка позволила волонтерам познакомиться с лучшими практиками инклюзивного сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидов. Мощный блок тренинговой работы позволил отработать типичные навыки сопровожде-

ния различных нозологий в пространственной среде вуза. Все волонтеры посетили Ресурсный учебно-методический центр по работе с инвалидами Южного федерального университета, где познакомились со специализированными техническими средствами инклюзивного образования.

Волонтерское движение имеет высокий потенциал развития инклюзивного пространства высшего учебного заведения, но и высшая школа должна создать все необходимые условия для работы добровольцев: ресурсные, мотивационные, организационные. Сопровождение работы добровольцев в учреждении предполагает следующие направления:

обеспечение поддержки работы добровольцев (консультации по разрешению проблем, супервизии, профилактика синдрома усталости и эмоционального выгорания);

мониторинг и оценка работы добровольцев (учет, контроль, оценка);

удержание добровольцев (дополнительные возможности и стимулы, воодушевление, изменение видов работ);

поощрение добровольцев (благодарение, награждение, дополнительные стимулы);

продвижение добровольцев (новые позиции и статусы, расширение границ полномочий).

Библиографический список

1. Стратегическая функция центра инклюзивного образования в становлении инклюзивного образования в регионе / А.В. Барбитова // Учитель. – 2014. – № 4 – С. 36–39.
2. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования // Российский психологический журнал. – 2014. – № 2. – С. 17–26.

Елена Ивановна Кирсанова –
Заместитель директора по работе с детьми
МБУК ЦБС г. Таганрога,
Председатель Совета
культурно-просветительской Ассоциации «Библиотерапия»

«НЕОБЫЧНАЯ КНИГА ДЛЯ «ЗОРКИХ ПАЛЬЧИКОВ»: ГУМАНИТАРНЫЙ ПРОЕКТ АССОЦИАЦИИ «БИБЛИОТЕРАПИЯ»

Ассоциация – это в дословном переводе с латинского – ОБЪЕДИНЕНИЕ, ВЗАИМОСВЯЗЬ. Городская культурно-просветительская Ассоциация «Библиотерапия», согласно Уставу, является добровольным объединением библиотекарей, педагогов-психологов, воспитателей и преподавателей школьных и дошкольных образовательных учреждений, высшей школы, культурологов, родителей, и иных физических и юридических лиц, занимающихся вопросами здорового образа жизни, образования, и духовно-нравственного развития детей. Тем самым уже в самом Уставе заложена идея социального партнерства учреждений культуры и образования, что позволяет более успешно решать задачи формирования современной, творческой личности. Это важно, так как именно сотворчество профессионалов разных ведомств (реализация совместных социально-значимых проектов) открывает возможность диалога, понимания того, что проблемы детства успешно решаются тогда, когда используется множество подходов, точек зрения трактовок, объединяются усилия многих заинтересованных лиц. Объединение дает возможность создавать и реализовывать масштабные совместные социальные проекты, в которых участвуют одновременно библиотеки, детские сады, преподаватели и студенты ЮФУ, преподаватели и студенты Таганрогского института имени А.П. Чехова, родители. Причем, год от года границы этого партнерства расширяются.

Результаты одного из таких интересных проектов культуры и образования я сегодня представляю участникам конференции. Эти необычные рукотворные тактильные книги, появились на свет благодаря открытому городскому творческому конкурсу «Необычная книга для зорких пальчиков». Конкурс был

организован Управлением культуры г. Таганрога, Управлением образования г. Таганрога, Ассоциацией «Библиотерапия» на базе ЦГДБ имени М. Горького и проводится в рамках проведения Года добровольца (волонтера) в России.

Основными целями и задачами Конкурса были:

- развитие гражданской активности, вовлечение в волонтерское движение детей и взрослых. В данном случае волонтерство рассматривалось в «классическом» варианте – бескорыстная работа на благо других, а именно, маленьких детей с нарушением зрения.
- привлечение внимания к проблемам детей с нарушениями зрения;
- приобщение детей с нарушением зрения к миру книжной культуры, восприятию выпуклых изображений и подготовка к освоению рельефно-точечного шрифта Л. Брайля;
- формирование и развитие у ребенка познавательной активности и навыков самостоятельного освоения окружающего мира через тактильную книгу;
- создание фонда тактильных книг в детских библиотеках МБУК ЦБС г. Таганрога

Известно, что 90% информации об окружающем мире человек получает через зрительный анализатор. Мы знаем, какой из себя Колобок, хотя ни разу его не встречали. Мышление взрослого человека переполнено зрительными образами и ассоциациями, полученными в детстве. Слепой ребенок никогда не видел не только сказочных героев, но и не знает, как устроен окружающий мир, как обставлена его комната, что из себя представляет автомобиль и чем кот отличается от зайца.

Дети, лишенные полноценного зрения, физиологически развиваются так же, как зрячие. Но развитие незрячих все же имеет ряд особенностей. Необходимо с первого года жизни формировать в маленьком человеке возможности, компенсирующие природный недостаток зрительной системы. Бесценные знания о том, как устроен мир, дети-инвалиды получают из уникальных тактильных книг, с помощью которых ребенок получает знания не только о форме

предмета, но и его фактуре. Работа с тактильными книгами очень полезна: все элементы в них можно пощупать, потрогать – одна из главных возможностей для слепого ребенка понять, как устроен мир. Сам материал тоже значительно лучше усваивается, если его воспринимать не только на слух, но и тактильно, узнавая форму предметов. Тактильные книги помогают решать не только образовательные, развивающие, но и коррекционные задачи.

Уникальность рукотворных тактильных книг – в их эксклюзивности, непохожести одной на другую, каждая создаётся в единственном экземпляре. Именно такие рукотворные шедевры, благодаря которым слабовидящие дети могут познавать мир, и были представлены участниками конкурса по одной из предложенных тем: «Мир вокруг меня», «Расскажи мне сказку», «Моя первая азбука», «Я учусь считать». В конкурсе приняли участие педагоги образовательных учреждений со своими учениками, воспитатели детских садов, семьи. В общей сложности было создано 43 тактильных книги.

Почти все конкурсные работы отличаются большой трудоемкостью, фантазией, яркими цветами, четкими контурами. Эти книги полны сюрпризов, они яркие, привлекающие детское внимание. Дети с большим интересом и восхищением их рассматривают, трогают, ощупывают, в то время как обычные книги просто перелистывают. Страницы тактильных книг с рисунками представляют собой объёмные картинки-конструкции, для создания которых используются самые различные, подручные и натуральные природные материалы.

Торжественное награждение победителей открытого городского творческого конкурса «Необычная книга для «зорких» пальчиков» традиционно состоялось на XII Международном Чеховском книжном фестивале. Лучшие рукотворные тактильные книги были переданы Ассоциацией в детский сад № 37 «Хрусталик» для слабовидящих детей и пополнили фонд Центральной городской детской библиотеки. Одна из работ была отправлена на всероссийский конкурс «Тактильная книга» и была оставлена в Российской государственной детской библиотеке.

Культурно-просветительская Ассоциация, официально зарегистрированная в 2016 году, только делает первые шаги, но уже успешно существует в городском культурном пространстве, расширяет свои контакты, налаживает новые связи. Проекты Ассоциации заинтересовали специалистов в области чтения из Санкт-Петербурга, Ярославля, Севастополя, Ульяновска, разных городов Ростовской области. В 2017 году Ассоциация получила Свидетельство о членстве во Всероссийской Ассоциации деятелей культуры, искусства и просвещения по приобщению детей к чтению «Растим читателя». Для нас это важно и значимо так как открывает новые перспективы и более широкие возможности взаимодействия.

РАЗДЕЛ 1

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ, ФЕДЕРАЛЬНОМ, МЕЖДУНАРОДНОМ УРОВНЯХ

Л.И. Кобышева –

канд. пед. наук, доц.

Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Е.И. Корниец –

студентка

Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Проблема образовательной среды и ее влияния на образовательный процесс занимает одно из центральных мест в системе проблем современного образования [2; 3; 7; 9; 10].

Понятие «образовательная среда» в педагогической лексике появилось недавно. Исследователи [1; 6; 7; 8; 11] рассматривают это понятие в широком и узком смысле. Образовательная среда, понимаемая в широком смысле, представляет собой подсистему социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся фактов, обстоятельств, ситуаций, отражающих целостность специально организованных педагогических условий развития личности [4; 8]. В нашем исследовании феномен «образовательная среда» мы будем рассматривать в узком понимании, как набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека (освещение, расположение доски, расстановка парт, интерьер класса), и непосредственно на процесс обучения [11]. Используется

также понятие «предметно-пространственная среда», семантическое поле которого является еще более узким.

В процессе работы мы попытаемся установить взаимосвязь между освещенностью и психофизиологическим состоянием человека; изучить влияние освещения на процесс обучения студентов вуза. Данный аспект проблемы особенно важно учитывать в плане влияния условий организации учебного процесса в аудитории на студентов с особыми образовательными потребностями, например, астеничных, соматически ослабленных, с нарушениями слуха или зрения [2; 5 и др.].

Учебный процесс требует значительной сосредоточенности и усидчивости. На успешное восприятие информации влияет множество факторов, в частности – освещение рабочего места. В аудиториях используется три вида освещения: 1) естественное (источник – солнце); 2) искусственное; 3) совмещенное (характеризуется одновременным сочетанием естественного и искусственного освещения) [10]. Сравнительная оценка естественного и искусственного освещения по его влиянию на работоспособность показывает преимущество естественного света.

Неравномерное освещение может создавать проблемы адаптации, снижая видимость. Работая при освещении плохого качества или низких уровней, обучающиеся могут ощущать усталость глаз и переутомление, что приводит к головным болям, а, следовательно, к понижению умственной трудоспособности. Причинами во многих случаях являются слишком низкие уровни освещенности, слепящее действие источников света и соотношение яркостей. Головные боли также могут быть вызваны пульсацией освещения. Итак, неправильное освещение представляет значительную угрозу для здоровья студентов, что негативно влияет на процесс обучения, который связан с конспектированием, чтением докладов и т.п. действиями, которые обязательно осуществляются с использованием освещения. Постоянное напряжение глазных мышц приводит к нарушению кровообращения в органах зрения

и преждевременной утомляемости, необходимо сглаживать этот негативный эффект, правильно организуя освещение рабочего места студента.

Освещение должно быть ярким и в то же время мягким, максимально комфортным для глаз, что оказывает благоприятное воздействие на эмоциональный настрой обучающегося. Недостаточное освещение, воздействуя на оптико-вегетативную систему оказывает негативное влияние на работу сердечно-сосудистой системы. В такой ситуации у студентов развивается астенический синдром или неврастения, которая характеризуется следующими симптомами: общая слабость, снижение работоспособности, раздражительность, вспыльчивость, нетерпимость. В совокупности эти явления сопровождаются повышением артериального давления, чувством внутреннего беспокойства, напряженной тревоги, скованности, что, в свою очередь, снижает эффективность умственной деятельности. Таким образом, происходит психоэмоциональное напряжение, которое не позволяет сконцентрироваться и неизбежно ведет к ухудшению таких психических процессов, как внимание, восприятие, мышление, анализ, память, эмоции [9].

С целью изучения влияния освещенности на процесс обучения, мы предложили студентам ответить на несколько вопросов:

1. Как влияет освещение аудитории на Ваше рабочее самочувствие во время занятий?;

2. В пасмурную погоду Вы чувствуете себя комфортно при естественном освещении или требуется дополнительное включение света в аудитории?

3. В каких аудиториях Вы считаете освещение наиболее удачным?

4. Считаете ли Вы желательным дополнительное освещение аудитории при восприятии компьютерной презентации?

5. При проведении публичных лекций и презентаций в актовом зале желательно включать дополнительный свет?

6. Какие преимущества Вы ощущаете в пасмурную погоду в аудитории при естественном свете?

7. Какие ощущения Вы испытываете в пасмурную погоду в аудитории при дополнительном освещении?

8. Любите ли Вы сидеть возле окна и почему?

Анализ результатов анкетирования показал, что студентам, в целом, очень комфортно заниматься при естественном освещении в ясную солнечную погоду. Помимо этого они отмечают тот факт, что при естественном освещении у них повышается работоспособность как на лекционных, так и на семинарских занятиях. Студенты испытывают потребность задавать вопросы по изучаемой теме, дополнять ответы своих одногруппников.

Все вопросы мы разделили на два блока:

1) влияние освещения на восприятие информации: 2, 3, 4, 5;

2) влияние освещения на самочувствие студента: 1, 6, 7, 8.

Анализируя ответы на вопросы первого блока, мы отметили, что из 60 студентов более половины предпочитают включать дополнительное освещение, т.к. в пасмурную погоду в аудиториях пониженная освещенность, которая не способствует интеллектуальной работе, а наоборот вызывает сонливость и повышает усталость глаз. Есть студенты, для которых естественное освещение аудитории всегда комфортно независимо от погоды. В своих ответах они подчеркивают, что дополнительное освещение слепит глаза, трудно сосредоточиться, вызывает зрительное напряжение. Ряд студентов (4 человека) указывают, что в пасмурную погоду они чувствуют себя комфортно при естественном освещении в зависимости от того, в какой аудитории будут заниматься.

При характеристике освещенности аудиторий 48 студентов положительно оценивали лекционные кабинеты, так как там большое пространство, много окон и естественного освещения достаточно для зрительной работоспособности. Наряду с этим, было отмечено, что есть аудитория, где свет падает сзади и при таком освещении плохо видно записывающую информацию на доске, так как она блестит и очень устают глаза. Кроме того, 5 сту-

дентов ответили, что они не видят никакой разницы в освещенности аудиторий и остальные студенты затрудняются ответить на поставленный вопрос.

Отвечая на 4 и 5 вопросы, 8 студентов положительно отреагировали на использование дополнительного освещения. Подавляющее число обучающихся ответили, что при использовании компьютерных презентаций дополнительный источник света использовать нежелательно, т.к. избыток света негативно влияет на усвоение зрительной информации, более того, при дополнительном освещении не видно четкости изображения, что заставляет глаза постоянно адаптироваться к проецируемому материалу, а это ведет к утомлению не только зрения, но и организма в целом.

Анализируя ответы студенческой аудитории на 2 второй блок вопросов, мы установили, что освещение не однозначно оказывает влияние на самочувствие обучающихся. Большая часть студентов отмечает, что хорошее освещение активизирует рабочий настрой, улучшает самочувствие, поднимает настроение, а недостаточное освещение вызывает пассивность, подавленность, апатию, скуку.

Другая часть студентов отмечают совершенно противоположные ощущения при достаточном освещении, такие как раздражительность, беспокойство, волнение, пониженное настроение. Вместе с тем, они отлично себя чувствуют при слабом освещении, приводя следующие аргументы: при слабом освещении ощущаешь спокойствие, умиротворенность, внутреннюю теплоту и уют. Однако следует отметить, что 3 студента в своих ответах написали следующее: «Освещение учебных аудиторий на меня никак не влияет, я не испытываю никаких ощущений».

Отвечая на 6 вопрос, студенты, в большей степени, ответили, что особых преимуществ нет за исключением особой домашней атмосферы, уравновешенности, сосредоточенности. Исключение составили все те же 3 студента, которые не испытывают никаких ощущений. Особый интерес вызвал ответ студента, где он комментирует, что в пасмурную погоду при естественном освещении не видно недостатков своего подчёрка. Анализируя от-

веты 7 вопроса, мы отметили, что при дополнительном освещении в пасмурную погоду более половины опрошенных студентов испытывают заинтересованность к занятиям, умеренное возбуждение, ясность ума, чувства жизнерадостности. Помимо этого есть ответы, где ребята описывают ощущение дискомфорта, диссонанса (конфликтность) и даже сонливости. Заключительный вопрос имеет 3 ответа: в первом случае студенты дают положительную оценку, когда сидят возле окна. Они чувствуют себя очень комфортно, у них повышенное настроение, чувство радости, нежности, праздника, когда светит солнце. Во втором случае – им все равно, таких ответов 6. В третьем случае, 6 студентов написали, что они не любят сидеть около окна, так как дневной свет их угнетает.

Таким образом, подводя итог мы можем заключить следующее:

Правильно спроектированное и рационально выполненное освещение аудиторий оказывает положительное психофизиологическое воздействие на обучающихся, способствует повышению эффективности учебного труда, снижает утомление, сохраняет высокую работоспособность. Увеличение освещенности способствует улучшению работоспособности даже в тех случаях, когда деятельность учащихся практически не зависит от зрительного восприятия.

Хорошее освещение, с большим количеством фонового света на самом деле положительно влияет на обучающихся, причем это касается как их самочувствия, так и успехов в учебе. Свет играет важную роль в модуляции сердечного ритма, циркадного ритма бодрствования, пищеварения, гормонов, настроения и других процессов в организме, поэтому очень важно поддерживать хорошее состояние освещенности для оптимизации восприятия учебной информации, в противном случае процесс обучения будет неэффективен. При плохом освещении ребята быстро устают, работают менее продуктивно, возрастает потенциальная опасность ошибочных действий. Наконец, плохое освещение может привести к заболеваниям (например, близорукость, спазм аккомодации и др.) или усилить имеющиеся заболевания.

Освещение аудитории не должно создавать блескосты (чрезмерной слепящей яркости) источников света и других предметов в пределах рабочей зоны. Блескосты нарушают условия комфортного зрения, ухудшают контрастную чувствительность, это будет затруднять работу студентов на занятии. Зачастую на незначительное несоответствие нормам освещения в аудитории не обращают внимания. И напрасно. Установлено, что реально повышенная пульсация освещенности оказывает негативное воздействие на центральную нервную систему, причем в большей степени – непосредственно на нервные элементы коры головного мозга и фоторецепторные элементы сетчатки глаз. Главная задача освещения – создать благоприятные условия видимости, уменьшить утомляемость глаз и сохранить хорошее самочувствие студентов.

На примере освещенности учебного помещения мы рассмотрели влияние на состояние обучаемых и их готовность к восприятию информации факторов образовательной среды. Помимо освещенности, многие другие факторы предметно-пространственной среды могут влиять на процесс обучения (например, расположение парт, доски, интерьер аудитории и др.) положительно или отрицательно.

Проведенный анализ специальной литературы позволяет сделать вывод о том, что правильно спроектированное и рационально выполненное освещение учебных аудиторий оказывает положительное психофизиологическое воздействие на студентов, способствует повышению эффективности учебного труда, снижает утомление, способствует сохранению высокой работоспособности, что особенно важно для соматически ослабленных студентов и других групп, обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Библиографический список

1. Виленский, М.Я. Образовательное пространство как педагогическая категория / М.Я. Виленский, Е.В. Мещерякова // Педагогическое образование и наука. – М., 2002.

2. Ефремова О.И. Психологическое консультирование учителей общеобразовательной школы по проблемам здоровьесберегающего потенциала образования // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2013. – №. – С. 5. – С. 26–30.
3. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Педагогическая психология. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2017.
4. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Психология развития. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2018.
5. Кобышева Л.И. Современное состояние проблемы сохранения здоровья школьников в педагогической науке и практике образования // Детский тренер. – 2008. – № 1. – С. 4.
6. Мануйлов Ю.С. Аксиоматика средового подхода в воспитании (опыт построения) // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., 1996.
7. Новикова Л.И., Кулешова И.В. Воспитательное пространство: опыт и размышления // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., 1996.
8. Рубцов В.В., Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Образовательная среда школы и интеллектуальное развитие детей // Экспериментальные площадки в московском образовании. Вып. 2. – М.: МИПКРО. 1998.
9. Скудная Т.Д., Кобышева Л.И., Шалова С.Ю. Психолого-педагогическая антропология. – М.-Берлин Директ-Медиа, 2018.
10. Технология оценки образовательной среды школы: учебно-метод. пос. для школьных психологов / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – 256 с.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

Д.А. Бодня –
студентка
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова
(филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

РОЛЬ РЕЛИГИИ В СТАНОВЛЕНИИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Специальное и инклюзивное образование в нашей стране появилось недавно, и пути их становления были нелёгкими. На это повлияло большое количество факторов, определённую роль в становлении сыграла и религия.

Религия, как социальный институт, включает в себя определённые идеалы и ценности, характерные для данного вероучения. Именно поэтому религия выступает как регулятор человеческого поведения и способна менять отношение людей к тем или иным событиям и явлениям. Таким образом, религия способствовала формированию определённого отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов.

Целью нашего исследования является определение на основе анализа исторической, историко-педагогической и социологической литературы роли религии в становлении специального и инклюзивного образования в России.

Анализ исторической литературы показал, что на протяжении всей истории человечества отношение к людям с отклонениями (ограниченными возможностями, нуждающимся в помощи, не таким как все) варьировалось от сострадательного и терпимого до полного неприятия и брезгливости.

В условиях первобытного общества подобные люди просто не выживали. С оформлением культурно-нравственных представлений и ценностей к таким людям отношение поменялось на более терпимое. Этому способствовало и появление религиозных учений, так как религия несёт в себе нравственные ценности.

В результате анализа литературы мы установили, что именно с появлением христианства на Руси отношение к детям и взрослым с различными ограничениями и отклонениями стало сострадательным: к ним стали относиться тер-

пимее и подавали милостыню. Мыслей об обучении и создании системы специального образования, конечно, ещё не было, однако вектор отношения изменился с появлением новых нравственных норм, идеалов, ценностей и набора сакральных образов. Христианство проповедовало доброту, смиренность и терпимость, а также жертвенность и отказ от материальных благ. Так, Сергей Радонежский, Нил Сорский, Тихон Задонский с их идеалом терпимости, жертвенности и нищелюбия оказывали благотворное влияние на отношение к людям с ограничениями и отклонениями. В христианстве сам образ человека с отклонением или недугом был сакрален – то есть, исключительно значим и ценен. С особым благоговением относились к слепым, считая, что им послан дар свыше.

Появление христианства на Руси знаменовалось появлением системы призрения инвалидов, душевнобольных, а также престарелых. Призирали в монастырях, позднее были созданы отдельные богадельни, дома для сумасшедших. Во время Петровских реформ церковь окончательно подчинилась государству и система призрения полностью перешла монастырям, в каждом должны были быть воспитательные и медицинские учреждения. Подобная система приняла форму благотворительности на европейский манер и насаждалась людям со стороны государства, что вызвало раскол страны на две части: почитателей новизны или же «цивилизация» по Ключевскому, и почитателей родной старины или же «почва» [2, 445–446].

Отношение власти и народа к инвалидам до Петровских реформ было примерно одинаковым: убогие, калеки и немощные претерпевали те же невзгоды, что и обычные люди. В силу нищелюбия к ним проявляли милосердие, однако власть не изъявляла желания помочь в призрении. Появление благотворительности и укрепление системы призрения в монастырях встретилось обычным народом отторжением и непониманием, люди предпочитали нищелюбие и подавание.

По прошествии времени интерес к обучению детей с ограниченными возможностями и отклонениями проявляют представители «цивилизации»: монарх и члены его семьи; некоторые высокородные дворяне, получившие европейское

образование; иностранцы, состоящие на российской службе; священники, действовавших на территории Российской империи протестантских и католических приходов. Так, Александром I будут предприняты попытки создать необходимые условия для создания специального обучения слепых и глухих.

Таким образом, можно утверждать, что на протяжении нескольких веков возникали предпосылки для создания специальных школ, однако они были провалены: западная система обучения не приживалась из-за отсутствия интереса власти к данным вопросам, стратегические планы и необходимые условия всё время отменялись, школы разваливались, институты закрывались. Интерес к обучению детей с ограничениями и отклонениями проявляли лишь немногие представители власти. Православная церковь не могла распоряжаться качеством жизни таких детей и взрослых: авторитет церкви был снижен и её более не рассматривали как источник образования для всего общества [1, 182]. Сочетание сострадательного и терпимого отношения и новые навязанные порядки вызывали коллапс у русского народа. То, чему учит религия, никак не помогло и не сыграло значительной роли в становлении специального и инклюзивного образования. Заслуга Православной церкви состояла лишь в признании детей и взрослых с различными ограничениями и отклонениями. К концу XIX в. Православная церковь содержала около 660 богаделен и 500 больниц и более 200 обитателей призирали инвалидов: и взрослых, и детей.

Признание осуществлялось и в годы Гражданских войн. Однако в XX в. особенности и ограничения здоровья детей стали изучаться с научной точки зрения. Этому способствовала Великая Октябрьская социалистическая революция, положившая начало преобразованиям школьного дела в нашей стране. Стали открываться школы для глухих, специальные учреждения для умственно отсталых детей и т.п. Научный прогресс изменил сознание людей. И, хотя ведущей религией оставалось православие с теми же ценностями, нравственными идеалами и добродетелями, в СССР возникла сегрегация – дети с отклонениями и ограничениями стали «невидимыми» для общества и были полностью изолированы, «спрятаны» в специальных школах.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы можем сделать вывод, что религия не сыграла значительной роли в становлении специального и инклюзивного образования. Однако религия смогла воздействовать на отношение народа к детям с отклонениями и ограничениями, направив русский ум на сочувствие, сострадание и терпение к таким детям и взрослым, тем самым отражая православные ценности и направляя человека на более гуманное отношение.

Библиографический список

1. Вернадский Г.В. Русская история. – М.: АГРАФ, 542. – С. 1997.
2. Карташов А.В. Очерки по истории русской церкви // соч.: в 3-х т. – Т. 2. – М.: Наука, 1991.

Т.О. Василенкова –
специалист по сенсорной интеграции
и игровому взаимодействию
*г. Таганрог,
Центр нейрокоррекции поведения и речи «Томатис-Таганрог»*

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Основной запрос родителей, обращающихся за помощью в наш Центр – это задержка речевого развития. Отправляясь на консультацию к логопеду, они ждут от занятий появления речи. Этому среднестатистическому ребенку около 3 лет. И он не сидит на месте, не слышит обращенной речи (не реагирует на нее), не может играть и даже концентрироваться на одном предмете. В целом, наблюдая такого ребенка, специалисты часто говорят, что он неорганизованный, разбалансированный, отмечают «полевое поведение» и пр. Как работать с таким ребенком? Как объяснить родителям, что прежде чем развивать речь нужно обратить внимание на общее состояние ребенка?

Появление речи – это результат большой и сложной работы нервной системы. Одним из важнейших компонентом которой является сенсорная интеграция. Впервые понятие сенсорной интеграции было сформулировано Джин Айрес, лечебным педагогом и эрготерапевтом. Впоследствии ею был разработан метод терапевтического вмешательства, целью которого является устранение нарушений в сфере сенсорной интеграции, он известен как метод ASI®.

Сенсорная интеграция – это процесс, в ходе которого человек принимает, различает и обрабатывает ощущения, поступающие через различные сенсорные системы: зрительную, слуховую, обонятельную, тактильную, проприоцептивную, вестибулярную. Ощущения можно уподобить пище для мозга: они доставляют ему знания, необходимые для управления телом и мышлением. Например, при поедании апельсина, мы чувствуем его вкус, запах, текстуру, форму и др. Все эти потоки информации сливаются в единое целое, образуя целостное восприятие ситуации.

Ощущения дают нам представления о физическом состоянии нашего тела и окружающей среды. Мы обладаем также особым чувством, которое фиксирует действие силы тяжести и перемещения нашего тела по отношению к земле. Целью этого процесса является планирование и выполнение соответствующих действий в ответ на сенсорный раздражитель, внешний или внутренний [1].

Айрес выделяла три основные первичные сенсорные системы: вестибулярную, проприоцептивную, и тактильную. Зрительная, слуховая, обонятельная сенсорные системы являются более поздними в этапе формирования мозга и зависят от работы трех основных [1].

По мнению Айрес, сенсорная интеграция:

- бессознательный процесс, происходит в головном мозге постоянно на протяжении всей жизни;
- организует информацию, полученную с помощью органов чувств;
- наделяет значением испытываемые нами ощущения, фильтрует информацию, отбирая ту, на которой следует концентрироваться;

- позволяет нам осмысленно действовать и реагировать на ситуацию, в которой мы находимся (адаптивный ответ);
- формирует базу для обучения и социального поведения[1].

Правильное взаимодействие всех сенсорных систем позволяет человеку выстраивать отношения с другими людьми, заботиться о себе и своих близких, овладевать различными предметами в повседневной жизни.

По мере взросления нейротипичный ребенок развивает способность адекватно воспринимать, модулировать и различать сенсорную информацию. Благодаря эффективной обработке этой информации формируются правильная регуляция эмоций, социальные навыки, игровые навыки, развитые мелкая и общая моторика.

Дж. Айрес ввела термин «адаптивный ответ» – это целенаправленные обоснованные стимулом действия человека в соответствии с воздействием среды. То есть это ожидаемая реакция, поведение. Если есть адаптивный ответ, значит мозг эффективно организует ощущения. Если возможности ребенка меньше, чем сила воздействия стимула, то адаптивного ответа не будет, то есть задача сложна для ребенка. Адаптивный ответ необходим для роста и развития. Ребенок постоянно сталкивается с новыми вызовами среды. Ему приходится постоянно адаптироваться. Адаптивный ответ свидетельствует о развитой саморегуляции, что в свою очередь способствует развитию и праксиса, то есть умения планировать действия.

Нарушение сенсорной интеграции трудно заметить. Часто это выглядит как нарушение поведения, невнимательность, гиперактивность, либо неумение выстраивать контакт со сверстниками. Часто родители обращаются к психологу, логопеду, неврологу. А причина может быть в несбалансированной работе нервной системы, неэффективной сенсорной интеграции.

Выделяют три типа нарушений сенсорной интеграции:

1. Нарушение модуляции.

Если реакция неадаптивная (гипер – то есть чрезмерная реакция или гипо- то есть слабая реакция, либо ее отсутствие, это может свидетельствовать о нарушении сенсорной интеграции);

2. Двигательные нарушения (диспраксии и постуральные нарушения).

3. Нарушения в различении стимула (силу, локализацию, эмоциональную заряженность).

Нарушения в процессе сенсорной интеграции можно заметить уже во младенчестве. Такие дети начинают ползать, сидеть, ходить позже сверстников; имеют задержки речевого развития. В дальнейшем наблюдаются трудности обучения счету, письму, чтению. Не получая ясных сообщений от рук и глаз, ребенок не может раскрашивать фигуры, складывать мозаику, аккуратно резать ножницами, совмещать края двух листов бумаги.

Также у этих детей наблюдается:

- слабый/гипер/неравномерный мышечный тонус и нарушение координации (неловко двигаются, спотыкаются, часто падают);

- низкий уровень развития игровой деятельности;

- нарушение контакта (не реагируют на обращение, на свое имя, избегают контакта, держаться в стороне);

- избегание других детей, не понимание их действий;

- гиперактивность или повышенная отвлекаемость.

В большинстве случаев применение данной методики показано детям и подросткам, которые имеют специфические диагнозы, такие как РАС, различные виды задержек развития, СДВГ, нарушения эмоционально-волевой сферы, нарушения моторной координации [2].

В процессе занятия мы наблюдаем за ребенком, следуем за ним для выявления его сенсорных потребностей. Джин Айрес говорила, что «у ребенка есть внутренняя потребность развивать свою сенсорную интеграцию» [1]. Таким образом, наблюдая за ним в свободной игре, мы можем заметить какие потребности сенсорные ребенок стремится удовлетворить. Далее мы модифицируем среду (зал) с помощью материалов, инвентаря для того, чтобы создать как мож-

но больше вызовов, осваивая которые ребенок будет развивать адаптивные ответы.

Специалист может использовать разные стратегии для создания среды, наиболее соответствующей потребностям ребенка:

- регулировать темп и свою речевую активность, паузы;
- регулировать степень проявления своих эмоций;
- присоединяться к активности ребенка;
- включать в занятие игры на определенные ощущения;
- регулировать степень включенности в игру;
- регулировать степень повторяемость игры с передачей контроля;
- регулировать степень интенсивности, длительности ощущений;

Одним из ключевых принципов в работе является поддержка инициативности ребенка, его интереса и самостоятельности.

Таким образом, метод сенсорной интеграции помогает по новому взглянуть на проблему обучения и помощи детям с особенностями развития. Зачастую то, что лежит на поверхности и что можно заметить, имеет более сложную и глубинную природу. Метод сенсорной интеграции расширяет наше видение, как специалистов, и предлагает нам более осознанно относиться к потребностям детей и их особенностям.

Библиографический список

1. Айрес Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция: пер. с англ. – М.: Теревинф, 2010.
2. Кислинг Уила. Сенсорная интеграция в диалоге / пер. с англ. – М.: Теревинф, 2017.
3. Крановиц К.С. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации: пер. с англ. – 1-е изд. – СПб.: Редактор, 2012.

О.И. Ефремова –
канд. психол. наук, доц.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ИСКЛЮЧЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПЕРЕГРУЗОК КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

В современной школе, как неоднократно отмечалось педагогической общественностью, актуальной является проблема учебных перегрузок школьников [1, 7 и др.]. Учебные планы зачастую ориентированы на предельно допустимые нормативы нагрузки, отмечается перегрузка учащихся домашними заданиями, что ценой нервного напряжения и физического истощения школьников призвано компенсировать недоработки учителя или удовлетворить его профессиональные амбиции. Учебные перегрузки ведут к появлению школьных неврозов, снижению мотивации учения, формированию у ребенка представления о себе как неудачнике.

Особенно остро стоит проблема учебных перегрузок для соматически ослабленных детей и подростков, составляющих значительную долю современных школьников. О.В. Жданова [2], С.С. Трусова [5] относят соматически ослабленных учащихся к группе детей с особыми образовательными потребностями.

Как отмечают Л. Уфимцева и Т. Окладникова [6], у соматически ослабленных учащихся присутствует астенический синдром, имеет место отставание в развитии возрастных новообразований, в частности – в формировании произвольности у младших школьников. В результате происходит замедление в формировании навыков самоорганизации и самоконтроля в учебной деятельности. Для соматически ослабленных детей, по данным этих исследователей, характерно нарушение социальных контактов, что может привести к появлению эгоцентризма, нерешительности, упрямства, негативизма и обусловить необходимость оказания детям психокоррекционной помощи.

О.В. Жданова [2, с. 129] подчеркивает, что у соматически ослабленных учащихся имеет место нарушение школьной адаптации. У детей отмечается высокая утомляемость на уроках, проявляется повышенная чувствительность к замечаниям учителя и эмоциональная неустойчивость, имеет место демонстрация учителю позиции «Я – больной»; при выздоровлении эта позиция выступает как защитно-имитационная.

Мы провели исследование в школе № 12 г. Таганрога, в ходе которого фиксировался объем домашних заданий (по классам) и проводилось сравнение реальных затрат времени на их выполнение с предполагаемыми учителями [1]. Было выявлено, что у добросовестных учеников 1–9-х классов затраты времени на приготовление домашних заданий чаще всего превышали предельно допустимые нормативы СанПиН [4] и предполагаемый учителями объем работы. При этом отмечалось, что даже наиболее добросовестные ученики 5–9-х классов зачастую (37,5% случаев) выполняли задание не полностью, по минимуму, как правило, без привлечения дополнительного материала. У учащихся 10–11-х классов было обнаружено обратное несоответствие: реальные затраты времени на домашнюю работу были меньше нормативов и представлений учителей об объеме работы. Комментируя этот результат, учащиеся отмечали, что они игнорировали часть заданий (трудоемкие подсчеты по математике, задачи по физике, рефераты, видеопрезентации и т.д.) в расчете на то, что не будут опрошены на уроке, частично списывали (у товарищей, из «решебников»). Для соматически ослабленных школьников при определении объема домашних заданий никаких исключений, как правило, не делалось, снижения санкций за невыполнение домашних заданий не предусматривалось.

Исследование динамики работоспособности учащихся в течение учебного дня методом теста М. Люшера [3] показало, что в разных классах от первого урока к третьему утомление наблюдается не менее чем у трети школьников, а в некоторых классах – до 40% учащихся. К пятому уроку снижение работоспособности отмечается более чем у половины школьников (в классах – от 52,2 до 62,5% обследованных). На этом фоне обилие домашних заданий вызывает

справедливое стремление школьников минимизировать нагрузку и сократить время работы, чего они и добиваются за счет игнорирования части требований учителя, а также за счет списывания.

Школьному психологу целесообразно оценивать по классным журналам и дневникам учащихся объем заданий на дом. Рекомендуется непосредственно (в группах продленного дня) или косвенно (на основании самоотчетов учащихся или бесед с их родителями) проводить хронометраж работы школьников по выполнению домашних заданий. При выявлении фактов превышения объема самостоятельной работы учащихся (по сравнению с предельно допустимыми нормативами) полезно продемонстрировать учителю результаты исследования с помощью теста М. Люшера [3] динамики работоспособности учащихся (снижение) на уроках. Следует обсудить с учителями нецелесообразность перегрузок школьников домашними заданиями, посетить ряд уроков с целью выявления неучтенных резервов отработки усвоенного непосредственно на уроках. При обилии творческих заданий, предлагаемых для самостоятельной работы, важно проанализировать вместе с учителем, насколько в ходе уроков педагогу удалось подготовить учащихся к выполнению таких заданий: какими умениями ученик овладел в процессе организованной педагогом деятельности на уроке, а каких учащемуся явно недостаточно.

Работа педагога-психолога по преодолению учебных перегрузок школьников может быть проведена по следующей методической схеме:

хронометраж работы школьников над домашними заданиями,

сопоставление мнения учителей о необходимых учащимся для домашней работы затратах времени и реальных затратах,

обсуждение на педагогических советах школы результатов, свидетельствующих о превышении объемов учебной нагрузки учителями,

проведение тематических групповых и индивидуальных консультаций и семинаров с учителями по проблеме перегрузок школьников в учебной деятельности.

Учителям важно объективно проанализировать объемы учебных заданий школьникам и (в случае необоснованного увеличения этих объемов) – мотивы превышения (прагматические, защитные) и резервы совершенствования урока с целью оптимизации усвоения и отработки материала непосредственно на уроке. Это позволит дозировать учебную нагрузку школьников по домашним заданиям. Классным руководителям полезно оценивать общий объем домашних заданий по разным дисциплинам на каждый из дней недели и координировать действия учителей-предметников по распределению учебной нагрузки в течение недели. Педагогам, работающим в группах продленного дня, целесообразно проводить хронометраж времени и оценку качества (полнота, тщательность, правильность, самостоятельность) работы учащихся над домашними заданиями.

Особенно актуально проводить работу по дозированию учебной нагрузки школьников и снижению учебных перегрузок с соматически ослабленными школьниками для предупреждения и преодоления у них школьной дезадаптации.

Библиографический список

1. Ефремова О.И. Психологическое манипулирование в педагогической деятельности учителя как фактор учебных перегрузок школьников // Психология обучения. – 2017. – № 8. – С. 66–80.
2. Жданова О.В. Соматически ослабленные дети: трудности обучения и особые образовательные потребности // Специальное образование. – 2015. – Т. I. – Вып. XI. – С. 128–132.
3. Попова Л.В., Кисленко В.Я. Психологические основы профориентации на педагогические профессии. – М.: Прометей, 1989.
4. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях"». – URL: http://nivanscool.ucoz.ru/dokument/novye_normy_sanpin_dlja_shkolnikov.htm (Дата посещения: 19.02.2017).

5. Трусова С.С. Организация воспитательной работы с соматически ослабленными школьниками в лечебно-образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. – Кострома, 2006. – 22 с.
6. Уфимцева Л., Окладникова Т. Вместе весело играть! Программа психокоррекционных занятий для соматически ослабленных младших школьников [Электронный ресурс]. – URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200302607> (Дата посещения: 15.01.2019).
7. Шумилина Н.Д. Методика обоснования временных затрат на выполнение домашних заданий учащимися средней общеобразовательной школы. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/212206/> (Дата посещения: 19.02.2017).

Л.Я. Жилина –
канд. пед. наук, доц.
*г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;*
А.В. Вавилина –
студент
*г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»*

ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В Федеральном Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 2 п. 27 прописано понятие «инклюзивного образования», которое заключается в «предоставлении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Инклюзивное образование предусматривает не только включение детей с ОВЗ в образовательный процесс, но и перестройку всего процесса образования для обеспечения образовательных потребностей всех де-

тей. Процесс развития инклюзивного образования в нашей стране еще не закончен, и находится на начальных этапах формирования [4].

Цель исследования: на основе историко-теоретического анализа научной литературы выделить основные содержательные характеристики развития инклюзивного образования в России.

Как известно, долгие годы в России обучение детей, имеющих дефекты в физическом или психическом развитии, осуществлялось в специальных (коррекционных) школах, где были надлежащие (необходимые, специально созданные) условия для такого обучения и коррекции нарушений в развитии. В течение долгого периода общество прошло исторически сложившийся путь от ненависти до терпимости, от изоляции к партнерству, от отчуждения к интеграции лиц с отклонениями в развитии.

В.Ц. Цыреновым были выделены периоды развития отношения социума и государства к людям с отклонениями в развитии. Постепенно дети с ОВЗ получали право на жизнь, на призрение, на специальное обучение и равную возможность получения образования [6].

Начальным периодом условно считается время христианизации Руси, и когда начали появляться первые монастырские приюты. В 1704 г. указы Петра I запрещали умертвлять детей, которые родились с дефектами; повелевали повсеместно открывать церковные приюты и госпитали для оказания помощи сиротам, нищим и убогим (1715 г.).

Второй период характеризуется призрением (призреть кого-то (устар.)— дать приют и пропитание) государства и общества к людям с недостатками в развитии, обретением права на социальную опеку. Под руководством императора Александра I открываются первые специальные школы (в Петербурге для глухих – 1806 г. и для слепых – 1807 г.).

Третий период отличается тем, что понимание возможности обучения детей с дефектами в развитии сменяется на признание их права на образование. Начинает развиваться движение за организацию специальных приютов, сочетающих в себе методы обучения, воспитания и лечения детей с различными па-

тологиями в развитии. Основателем этой системы в России стал Всеволод Петрович Кащенко. В тысяча девятьсот девятом году он выступает с докладом на III съезде психиатров, в котором подчеркивает необходимость «организации государством и общественными силами школ и медико-педагогических заведений для умственно отсталых и других типов дефективных детей». Создается сеть специальных образовательных учреждений трех видов (для слепых, глухих и умственно отсталых детей). После революции тысяча девятьсот семнадцатого года специальное образование впервые становится частью государственной образовательной системы, поэтому третий период (1806–1930) это время становления системы специального образования [3; 5].

В это же время открываются первые детские сады, работающие по системе М. Монтессори, которая во главу воспитания ставила индивидуальность. В этих детских садах еще не было детей с ОВЗ, но уже тогда понималась важность учета индивидуальных возможностей. Основное внимание педагогов в этой системе было направлено не только на развитие мелкой моторики, чувств (зрение, слух, вкус, обоняние, осязание), но и на воспитание самостоятельности ребенка. Система Монтессори стимулировала в ребенке собственную активность к развитию, заложенный потенциал. К сожалению, в 1926 г. данная педагогическая система была запрещена большевиками.

Получает дальнейшее развитие идея педагогической антропологии, заложенная еще К.Д. Ушинским в его труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев в своих трудах подчеркивают важность целостного знания о человеке. По-прежнему остается актуальной идея о роли социальной среды в развитии и становлении личности. В.П. Кащенко подчеркивал, что не ребенок должен адаптироваться к образовательным программам, а школьная среда и реализуемая в школе программа должны учитывать особенности обучающихся. В противном случае останутся нереализованными способности и склонности ребенка, а непосильные требования, превращаясь в непреодолимые трудности, станут причиной негативного жизненного сценария. Именно поэтому необходимо

всесторонне изучать умственно отсталого ребенка, создавать такую социальную среду, в которой бы умственные силы ребенка «свободно и полно развивались» [2, 7].

С начала XX века на протяжении семидесяти лет в России теорией и практикой образования детей с трудностями в обучении занимались специалисты в области дефектологии. Вместе с дефектологией изучением таких детей в одно время занималась педология. Результаты исследования в этой научной отрасли выявили и дали обоснования обусловленности «дефективности» детей биологическими и социальными факторами, влиянию наследственности на развитие нарушения, прогноз развития определенного ребенка с индивидуальной физиологией и генетической структурой, динамику личности в конкретных социальных условиях [5]. Дефектология в 20–30-е гг. XX в. была отделена от педологии, сохранив и приумножив достижения в научных направлениях, которым дала начало педология.

Четвертый период вполне оправданно принято считать этапом эффективного развития и улучшения государственной системы специального образования, возникновение новых типов специальных школ и новых видов специального обучения. В 1950–1960-е гг. осуществляется дифференциация системы специального образования, ее структурное усовершенствование, переход от трех к восьми типам специальных школ и пятнадцати типам специального школьного обучения. С конца 1970-х – начала 1980-х гг. открываются специальные классы для детей с ЗПР и первые экспериментальные классы для умственно отсталых.

Пятый период – с начала 1990-х гг. Россия признает интеграцию перспективным направлением развития системы образования, и государство предоставляет детям с особыми образовательными потребностями право выбора специального или интегрированного обучения. Россия присоединяется к важным международным документам – Саламанкской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (Всемирная конференция г. Саламанка, Испания, 1994 г.); Дакарской

декларации, принятой в рамках глобального движения «Образование для всех» (Всемирный форум по образованию г. Дакар, Сенегал, 2000 г.); Конвенции о правах инвалидов (Генеральная Ассамблея ООН, 2006 г.) [1].

В Саламанской декларации важной задачей образовательной политики было провозглашено создание включающего (инклюзивного) образования – как образование, которое доступно для всех детей, несмотря на физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности.

В федеральном законе «Об образовании в РФ» было зафиксировано право детей с ограниченными возможностями здоровья на специальные образовательные условия и введены понятия «инклюзивное образование» («обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей») и «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» («физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий»).

Таким образом, анализируя мнения ученых по данной проблеме, мы выяснили, что все они признают значимость инклюзивного образования для обучающихся с ОВЗ, так как оно включает таких детей в общество и дает им в полной мере реализовать свои права. Инклюзивное образование – процесс, который предполагает доступность образования для всех и построение образовательного пространства, которое соответствует различным потребностям всех обучающихся. Идея принятия индивидуальности каждого обучающегося является основой в практике инклюзивного обучения, поэтому обучение в образовательной организации должно быть организовано так, чтобы удовлетворить любые особые образовательные потребности детей. Развитие инклюзивного образования должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации системы последовательных мер, обеспечивающих соблюдение перечисленных требований к организации этой деятельности.

Библиографический список

1. Дакарские рамки действий [Электронный ресурс]: приняты Всемирным форумом по образованию Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147r.pdf>
2. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: кн. для учителя: 2 изд. – М., 1994.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. – М.: Печатный двор, 1996. – Ч. 1. Западная Европа. – 182 с.
4. Огольцова Е.Г., Тимохина А.Э., Сергеева Е. А. Развитие инклюзивного образования в России // Молодой ученый. – 2017. – № 50. – С. 249–252. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/184/47136/>
5. Перевозникова И.В. Специальное образование в России: история, современность и правовые основы // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2012. – Вып. 5. – С. 103–109.
6. Цыренов В.Ц. Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2015. – 43 с. – Режим доступа: http://www.mpsu.ru/sites/default/files/u903/diss/cyrenov/autoref_cyrenov.pdf

Л.Я. Жилина –

канд. пед. наук, доц.

г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Н.А. Пономарева –

студент

г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В настоящее время в Российском образовании остро стоит вопрос, связанный с проблемами детей с ограниченными возможностями здоровья. Акту-

альность исследуемой проблемы для улучшения качества жизни детей с ОВЗ и их родителей указывает на необходимость разработки ряда направлений государственной политики: от нормативно-правового обеспечения защиты прав и интересов этой категории детей до привлечения с этой целью различных социальных институтов и специалистов разных квалификаций.

Согласно статистике с каждым годом увеличивается число детей с патологией здоровья и инвалидностью. Среди факторов, влияющих на детское здоровье, называют генетическую предрасположенность, рост детского и подросткового травматизма, состояние экологии и т.д. По данным Министерства образования в Российской Федерации число детей с ОВЗ увеличивается на 5%. На первое января 2018 года число детей-инвалидов, не достигших 18 лет в РФ, составляло 655 тысяч (5,6 % от общего числа лиц с инвалидностью).

Каждый из этих детей имеет те или иные проблемы со здоровьем, нуждается в особом отношении, внимании, получении специальной медицинской и психолого-педагогической помощи. Кроме того, обучение таких детей нуждается в специальной организации, научно-методическом обеспечении в соответствии с особыми образовательными потребностями каждой конкретной категории детей с ОВЗ. «В работе с такими детьми педагоги опираются на адаптированные образовательные и коррекционно-развивающие программы, которые помогают обеспечить социализацию ребенка, тем самым способствуя достижению конечной цели его обучения и воспитания – максимально возможное введение их в социум, активизацию ресурсов развития, преодоление трудностей в обучении, создание индивидуальной образовательной траектории, формирование у них способностей жить самостоятельно» [3, 45].

До недавних пор дети с ОВЗ подвергались постоянной дискриминации, были оторваны от общества, лишены возможности быть частью общеобразовательного процесса, не могли полноценно социализироваться, общаться и обучаться совместно со своими сверстниками. Традиционная система образования не была ориентирована на «нестандартных», «аномальных» детей. На сегодняшний день социализация детей-инвалидов, т.е. их полноценное включение

во все сферы жизни общества, в том числе и в общеобразовательный процесс, является одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики современной России. Несмотря на предпринимаемые Правительством РФ меры, постепенное введение инклюзивного образования в общую образовательную систему только приближает нас к решению проблем детей с ОВЗ. В данной статье мы постараемся рассмотреть дальнейшие перспективы развития инклюзивного образования в Российской Федерации.

Понятие «инклюзивное образование» вошло в научный обиход относительно недавно. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование (от лат. *include* – заключаю, включаю) рассматривается как современная форма совместного обучения здоровых детей и детей с определенными отклонениями психофизического характера. Инклюзивное образование гарантирует доступность его получения для всех обучающихся, несмотря на имеющиеся ограничения по здоровью. Главная мысль инклюзивного образования – исключить любую дискриминацию ребенка, достичь равного отношения ко всем, сделать образование доступным для всех слоев населения. При этом образовательный процесс должен быть адаптирован к индивидуальным особенностям каждого обучающегося.

Модель инклюзивного образования рассматривалась многими выдающимися учеными. Большинство из них определяли инклюзию не как статичное обучение детей, а как динамическое действие, в котором можно постоянно вариативно изменять условия воспитания и обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Ряд исследователей в своих работах доказали эту позицию (И.И. Лошакова, 2008; А.Ю. Шеменов, 2011; Д.В. Зайцев, 2017; Л.М. Шипицина, 2010; М.М. Семаго, 2012; Н.Я. Семаго, 2016; В.К. Зарецкий, 2014; М.М. Прочухаева, 2010 и др.).

Попытаемся определить основные проблемы, которые чаще всего возникают при внедрении инклюзивного образования в образовательные учреждения в РФ:

Неготовность общества к принятию инклюзивного образования. Исторический анализ развития российского общества указывает, в общем, на положительную динамику в отношении к лицам с ОВЗ. Тем не менее, стараясь перенять опыт инклюзивного образования у зарубежных стран, в России не учитывался тот факт, что зарубежное общество развивалось быстрее и внедрение инклюзии произошло на основе преодоления собственных проб и ошибок. Зарубежное общество в сравнении с российским находится на более высокой ступени понимания инклюзии. В нашей стране для внедрения в сознание граждан самой сути инклюзии понадобится еще определенный промежуток времени. Но уже сегодня большая часть россиян понимает важность и актуальность данной проблемы.

Недостаток в кадровом обеспечении инклюзивного образования. В штате общеобразовательных школ отсутствуют компетентные специалисты, способные реализовать на местах инклюзивную программу. К настоящему времени в школах созданы только частичные условия для адаптации детей с ОВЗ.

Анализируя эмпирические данные некоторых исследований, мы пришли к выводу, что знания и умения для инклюзивного воспитания и обучения у большинства работающих педагогов не отвечают предъявляемым требованиям и находятся на невысоком уровне. Если педагогов условно разделить по уровням инклюзивной компетентности, то в исследованиях С.В. Шмачилиной-Цибенко [5, с. 66] приведены следующие данные:

- с нулевым уровнем подготовленности – 45,5%;
- с низким – 44%;
- со средним – 5%;
- с высоким – 0%.

Таким образом, перед учреждениями по подготовке педагогических кадров возникают следующие задачи, которые помогут решить данную проблему.

1. Разработать систему подготовки психолого-педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

2. Организовать практико-ориентированные занятия для студентов, обучающихся по направлениям «Специальное (дефектологическое) образование», «Психолого-педагогическое образование» и других направлений, имеющих отношение к лицам с ОВЗ дополнительные практико-ориентированные занятия с особыми детьми.

3. Повысить квалификацию студентов и педагогов для сопровождения занятий с детьми ОВЗ и инвалидностью.

Ведущей проблемой инклюзивного образования является *организация «безбарьерной среды»* (пандусов, обустроенных одноэтажных школ, введения в штаты сурдопереводчиков, переоборудования мест общего пользования и т.п.), а так же *обеспечение материально-технической базы* (специальная мебель, развивающие комплексы и тренажеры, учебные пособия и письменные принадлежности и пр.). Необходимо отметить что, несмотря на трудности и проблемы, инклюзивное образование набирает обороты и вводится в образовательные учреждения, тем самым расширяя свои горизонты на будущее.

Важным фактором является и то, что на данный момент идет процесс сокращения воспитанников в школах-интернатах для детей с ОВЗ. На период 2008 г. их было около 200 тысяч. Отметим, что за последнее десятилетие в инклюзии выделились следующие *перспективы*, связанные как с внешними, так и с внутренними факторами влияния:

- увеличение образовательных организаций для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья;
- уменьшение количества обучающихся в специализированных (коррекционных) учреждениях;
- расширение специальных (коррекционных) классов в общеобразовательных школах для детей с нарушениями физического и умственного развития с одновременным сокращением классов для детей с ЗПР.

Огромное значение в перспективах развития инклюзивного образования имеет тьюторство, которое выступает в лице специалиста, организующего условия для успешной адаптации и социализации ребенка с ОВЗ, повышение

его социальной активности в образовательной и социальной среде образовательного учреждения. Набирающее обороты в России тьюторство подтверждает и формирование определенной институциональной среды. В 2013 г. в Российской Федерации сформировалась «Тьюторская ассоциация», помогающая решить все возникающие вопросы для начинающих специалистов этой профессии, организуя обучающие семинары, публикуя вспомогательные материалы, для того что бы лучше наладить свою работу. Большим толчком развития инклюзии стало и открытие в Московском педагогическом университете в 2014 г. первой в России кафедры индивидуализации и тьюторской деятельности. Однако предпринимаемых усилий пока еще недостаточно.

Из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод, что инклюзивное образование в системе российского образования сталкивается с рядом проблем, негативными факторами которых служат различные стороны как российской системы образования, так и социума в целом.

Необходимо выделить следующие перспективы, достижение которых поможет России приблизиться к высококачественному повсеместному внедрению инклюзии не только в нормативно-правовых актах, но и в виде реально действующих преобразований, способствующих осознанию у населения их значимости и необходимости. К таким перспективам следует отнести, во-первых, кадровое обеспечение учреждений педагогами с высоким уровнем инклюзивной компетентности посредством реализации программ по подготовке и переподготовке специалистов. Во-вторых, материально-техническое оснащение школ всеми необходимыми средствами. В-третьих, повышение осведомленности населения об инклюзии и инклюзивном образовании, развитие толерантности к группам лиц с ОВЗ через просвещение, создание родительского всеобуча в общеобразовательных учреждениях и других социальных институтах.

Таким образом, инклюзивное образование в Российской Федерации новая и важная ступень в образовании. Оно помогает не только детям с ограниченными возможностями здоровья, но и делает добрее окружающий нас мир.

Библиографический список

1. Валицкая А.П., Рабош В.А. Инклюзивное образование: чему и как учить // *Universum: Вестник Герценовского университета.* – 2008. – № 11. – С. 14–16.
2. Кантор В.З. О подготовке педагога для инклюзивного образования // *Universum: Вестник Герценовского университета.* – 2010. – № 6. – С. 29–31.
3. Мухамадиярова Г.Ф., Усманова С. Г. Инклюзивное образование: содержание и практика // *МНКО.* – 2015. – № 1 (50). – С. 45–47.
4. Шилов В.С. Инклюзивное образование: российская специфика // *Universum: Вестник Герценовского университета.* – 2008. – № 10. – С. 44–45.
5. Шмачилина-Цибенко С.В. Кадровое обеспечение развития инклюзивного образования // *Теория и практика общественного развития.* – 2014. – № 8. – С. 66–69.

Н.В. Корниенко –
бакалавр 1 курса
факультета истории и филологии
*г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕОБХОДИМОСТИ ИНКЛЮЗИИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Главное – воспитание в человеке человеческого.
Антуан де Сент-Экзюпери

В современном обществе образовательная система детей с ограниченными возможностями здоровья претерпевает существенные изменения. В России успешно внедряется инклюзивное образование. Совместное обучение детей с ограничениями развития и детей без инвалидности в обычных, общеобразовательных школах позволит успешнее социализироваться детям с ОВЗ в будущем и повысить уровень толерантности нашего общества.

Как известно, термин инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю), включенное образование используется, в основном, для определения процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. Основопологающим моментом такого образования является создание особых условий для детей, имеющих особые образовательные потребности. Создание особой образовательной среды.

Программа инклюзивного образования была выстроена в соответствии с Конституции Российской Федерации, Конвенцией ООН о правах ребенка, Законе Российской Федерации «Об образовании» от 12 июля 1992 г. № 3266-1, Протокол № 1 к Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод, Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ, Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года, Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и т.д.

Обсуждение вопроса о введении инклюзивного образования в нашей стране ведется с восьмидесятых годов прошлого века. В 1991 году в Москве была создана школа инклюзивного образования "Ковчег" (№1321), а осенью 1992 года началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья» в России. С 1 сентября 1996 года в целях подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы высших учебных учреждений педагогической направленности учебных курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». В Центрах повышения квалификации педагогов появились программы соответствующего содержания.

Россия в 2008 году подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», в которой говорится о том, что государства-участники в целях реализации права на образование должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

Основной целью системы инклюзивного образования является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке лиц с ОВЗ. Необходимость введения инклюзивного образования обусловлена увеличением количества таких детей. Инклюзивное образование позволит всем учащимся, без исключения, в полном объеме участвовать в жизни коллектива любого образовательного учреждения, развивать необходимые коммуникативные способности. Помимо этого, инклюзия способствует менее навязчивой адаптации детей с ОВЗ и не изолирует их от общества.

Внедрение системы инклюзивного образования имеет и свои трудности. Не все школы содержат необходимое количество узкопрофильных специалистов, учителя немалую часть времени урока должны выделять на работу с детьми с ОВЗ. В итоге от недостатка внимания могут страдать обычные и способные дети, что приводит к снижению их успеваемости. Также имеют место серьезные проблемы в использовании новых информационных технологий в образовательном процессе, которые обусловлены следующими факторами: отсутствие информационно-технической инфраструктуры (в рамках учебного заведения), программно-аппаратного обеспечения, оптимизированного на основе использования технологий, предназначенных для детей с ограниченными возможностями здоровья, отвечающего целям и задачам обучения, индивидуальным потребностям обучаемых. Наличие у детей с ограниченными возможностями здоровья проблем контактирования с окружающей средой, гиподинамии, нарушения психоэмоциональной сферы требует условий для систематических упражнений. В этом особая роль принадлежит вспомогательным технологиям, то есть устройствам или услугам, которые позволяют людям с функциональными ограничениями принимать активное участие в повседневной жизни, получать образование, работать или отдыхать.

В условиях быстрых изменений в науке и общественной жизни, стремительной реализации компетентностного подхода в образовании, в том числе лиц с ОВЗ, целесообразно рассматривать дистанционное обучение. В условиях

дистанционного обучения учащийся приобретает навык эффективного поиска информации, ее отбора и структурирования, анализа и оценки.

Введение технологий дистанционного обучения в учебный процесс приводит к появлению новых возможностей для реализации проблемно-поисковой и проектной деятельности учащихся.

Улучшению процесса социализации и интеграции детей с ОВЗ может помочь развитие критического мышления. Как считает исследователь О.А. Липовая, развитая способность анализировать ситуацию, осуществлять выбор и нести за него ответственность способствует повышению инклюзивной культуры [1],[2], [3], [4], [5], [6].

Библиографический список

1. Липовая О.А. Психологические особенности вербальнобуллинга // Вербальный буллинг в соцсетях и иноязычном медиадискурсе: мат. Международ. заоч. науч. конф. / отв. ред. О.В. Кравец [Электронный ресурс]. – Ростов н/Д.: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2018. – С. 197–199.
2. Липовая О.А., Корниенко А.А. Аддиктивные особенности экстремизма и терро-ризма // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2018. – С. 25–28. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 12.01.2019 г.).
3. Липовая О.А., Попеня Е.А. Аддиктивные особенности компьютерных игр // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-

- та имени А.П. Чехова, 2018. – С. 112–116. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 12.01.2019 г.).
4. Липовая О.А., Шахова П.В. Психологические особенности компьютерной зависимости у подростков // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2018. – С. 133–136. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 12.01.2019 г.)
5. Липовая О.А., Штенская А.Е. Психологическая специфика интернет-зависимости // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения. сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2018. – С. 116–118. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 12.01.2019 г.)
6. Липовая О.А., Штенская А.Е. Психологические особенности проявления агрессии у подростков // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2018. – № 2. – С. 55–58. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/vestnik/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 11.01.2019 г.).

А.В. Макаров –
канд. филол. наук, доц.
*г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;*
А.В. Градинарова –
*г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»*

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В РОССИИ

В современных условиях в связи с изменениями в экономической, демографической, социально-культурной сферах активно обсуждается вопрос о необходимости изменения отношения населения к проблемам социализации и адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Анализ литературы по теме показал, что в рамках междисциплинарного подхода к проблеме инклюзии [12, с. 82] специалисты различных служб единодушны в оценке важности использования принципов индивидуального подхода и межведомственного взаимодействия при рассмотрении проблем данной целевой группы, выдвигая на первый план такие понятия, как «инклюзивная политика», «инклюзивное пространство», «инклюзивная культура» и др.

Изучая исторический контекст развития инклюзивных практик в России, А.В. Бахарев подчёркивает, что при создании инклюзивной воспитательной среды важным фактором становится характеристика «материального, духовного, предметного пространства взаимодействия», а также аксиологический и практический аспекты деятельности [3, с. 132].

Одним из способов повышения качества жизни лиц с ОВЗ и инвалидностью является развитие инклюзивного добровольчества, которое, по оценке экспертов, является разновидностью социального волонтерства, возникшей в результате увеличения количества нозологических групп. При этом выделение его в качестве самостоятельного направления исследователи связывают с периодом конца XX – начала XXI века – периодом создания таких общественных организаций, как РООИ «Перспектива (1997),

РООИ «САМИ» (2011), СРМОО «Инклюзивный Клуб Добровольцев» (2014), Молодёжный инклюзивный клуб «Точки Роста» (2016) и др.

С опорой на положение, высказанное отечественным психологом Л.С. Выготским о необходимости включения субъекта с нарушением развития в жизнь [4], инклюзивное волонтерство определяется как «форма гражданского участия в общественно полезных делах молодых людей с ограниченными возможностями здоровья, способ коллективного взаимодействия и эффективный механизм решения актуальных социально значимых проблем» [2, с. 11].

Обращает на себя внимание тот факт, что понятие инклюзивного добровольчества может быть рассмотрено с двух позиций: не только как безвозмездная помощь лицам с ОВЗ и инвалидностью, но и деятельность самих лиц с ОВЗ и инвалидностью, направленная на социализацию, профориентацию, творческую реализацию лиц указанной категории. Поэтому в современной социокультурной ситуации данное понятие имеет расширительное значение с учётом субъект-субъектного подхода, который учитывается при создании ресурсных волонтерских центров, направленных на активное вовлечение в общественно полезную деятельность, удержание и мотивацию добровольцев [8, с. 3].

В «Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 г.» отмечается важность учёта степени ограничения возможностей волонтеров при их отборе и обучении, необходимость формирования доступной среды, привлечения лиц с ОВЗ и инвалидностью к добровольчеству в качестве организаторов и участников [6].

Анализируя организационные и информационные аспекты инклюзивных волонтерских программ и проектов, подчеркнём, что их содержание, как правило, связано с социальной адаптацией лиц с ОВЗ и инвалидностью через реализацию таких форм, как интеграционный тренинг, тьюторство, инклюзивный лагерь, фестиваль, социальная реклама и др. [7, с. 106–107].

Рассмотрим подробнее некоторые проектные практики молодёжного инклюзивного добровольчества.

С 2012 г. на площадках УГЛУ (Свердловская область) проводятся «Молодёжные инклюзивные игры: Новое поколение» с целью повышения «социально-деловой активности, доверия и взаимоуважения между молодыми людьми с инвалидностью и их здоровыми сверстниками посредством проведения инклюзивных спортивно-культурных мероприятий» [15]. В программу мероприятий включены спортивные и творческие состязания участников, презентации и выставки, выступления российских и зарубежных исполнителей, а также гонки на велотандеме с завязанными глазами, таинственная «Тёмная комната», кулинарное шоу, интерактивные мастер-классы, флешмобы и др. [15].

Уникальность СРМОО «Инклюзивный Клуб Добровольцев», созданного в 2014 г., связана с успешной практикой проведения Инклюзивной школы журналистики и Инклюзивного бала, к организации которого в 2015 г. привлекли участника Шотландского королевского танцевального сообщества. Являясь «инновационной общественной организацией в России», направленной на продвижение инклюзивного добровольчества, этот клуб выступает за активное развитие региональных волонтерских практик на примере опыта Самарской области. Директор ИКД А. Таранцев – самарский волонтер, который потерял руки, является победителем конкурса «Доброволец России-2015», выступавший в качестве эксперта на площадке Всемирного фестиваля молодежи и студентов в 2017 г. со своим самым масштабным проектом «Реформация возможностей» [17].

Проект Московского городского психолого-педагогического университета «Помогая другим – помогаешь себе» ориентирован на психологов с инвалидностью, которые оказывают бесплатную, анонимную дистанционную психологическую помощь населению через переписку в сети и по телефону доверия [14].

Национальная ассоциация развития образования «Тетрадка дружбы» реализует инновационную детскую программу «Новый город «Дружный», возникшую в процессе интеграции двух долгосрочных авторских проектов: лагеря социальных инициатив «Вектор Дружбы» и инклюзивного лагеря «Дружный» [9].

Участниками проекта «Инклюзивный кластер» являются студенты-волонтеры Лесосибирского филиала СибГТУ по направлению «Социальная работа», которые проходят практику в социально-медико-психологическом реабилитационном центре г. Лесосибирска. В рамках реализации данного проекта разработаны 2 модели работы с волонтерами: 1) модульная модель, связанная с включением добровольцев в работу с лицами с ОВЗ в условиях модульного обучения («Профилактика суицидов. Как справиться с депрессией?», «Коммуникативная компетенция», «Ролевая игра», «Телесно-ориентированная технология» и др.); 2) исследовательская модель, объединяющая участников волонтерской деятельности по исследовательским направлениям [10].

Ряд инициатив направлен на повышение социальной активности представителей конкретной нозологической группы. Так, тематический проект «Инклюзия без иллюзий» реализуется по инициативе Нижегородского областного центра реабилитации инвалидов по зрению «Камерата» совместно с ННГУ имени Н.И. Лобачевского. В рамках деятельности Тифлоинформационного центра осуществляется информационно-техническое обеспечение, предоставляются реабилитационные тифлосредства (диктофон с озвученным управлением, электронный видеувеличитель, определитель цвета, трость для ориентирования и др.) [18].

Медиаволонтеры интернет-проекта «Опиши мне» создают для незрячих и слабовидящих людей словесные описания фотографий, видеоклипов, произведений живописи и других изображений [1].

С 2015 г. Благотворительный фонд А. Усманова «Искусство, наука и спорт» совместно с Музеем современного искусства «Гараж» реализует

проект «Мы рады собакам-поводырям» и информационный проект создания многофункциональной интернет-площадки для незрячих и слабовидящих людей «Особый взгляд». Проект «Особый взгляд» нацелен на создание и развитие интернет-портала, содержащего новости об инклюзивных проектах, медицинских и технических разработках в области офтальмологии, интервью с тифлопедагогами и психологами, истории из жизни людей, имеющих разные возможности зрения, а также афишу мероприятий с тифлокомментариями и тифло-аудиокинотеатр. Нижегородский проект «Компьютеры и мы» ставит своей целью оказание волонтерской помощи незрячим пользователям сети Интернет в освоении гаджетов [5].

Медиапроект о петербургских добровольцах «Истории завтрашнего дня» рассказывает о специфике инклюзивного проекта «Я вижу, что ты говоришь», созданного в 2015 г. на базе Центра развития добровольчества Санкт-Петербургского дома молодёжи «Форпост». Идея проекта связана с социальной адаптацией людей с нарушением слуха в обществе посредством включения их в добровольческую деятельность. В условиях межличностного взаимодействия участники проекта учатся работать в команде, знакомятся с разными направлениями добровольческой деятельности, изучают основы сурдокоммуникации, русского жестового языка и калькирующей жестовой речи [11].

С сентября 2016 г. ГМИИ им. А.С. Пушкина инициировал программу «Доступный музей» с целью создания комфортной среды для посетителей с различными возможностями. К направлениям деятельности волонтеров относятся встреча и сопровождение посетителей с инвалидностью, экскурсионных групп, помощь в координации мероприятий, проведении социологических опросов и исследований, подготовке и проведении мастер-классов для особенных детей [16].

Традиционную функцию региональных центров по развитию инклюзивных практик выполняют вузы. Университет инклюзивного добровольчества «Про-СО» (ТюмГУ) является победителем Всероссийского

конкурса от Росмолодёжи среди образовательных организаций высшего образования [1].

Волонтерский центр РГСУ нацелен на подготовку добровольческого корпуса, задействованного в организации и проведении Национального чемпионата «Абилимпикс». В 2018 г. в РГСУ были разработаны методические рекомендации по развитию сети волонтерских центров инклюзивного добровольчества. Компетентностная модель волонтера включает мировоззренческие, нормативные и инструментальные компетенции [8].

Вопросы развития инклюзивной среды становятся темой для участников молодёжных образовательных форумов различного уровня. В 2016 г. на молодёжном форуме Приволжского федерального округа «Волга-2016» одним из победителей стал проект «Благо добра» [13]. Цель проекта – создание комплексной медиасреды на основе популярных социальных сетей и формирование медиаархива. Центральной задачей проекта стала разработка Портала инклюзивных практик для молодёжи с инвалидностью и всех категорий граждан, интересующихся инклюзивными программами [13].

Анализ деятельности ресурсных волонтерских центров и ресурсных учебно-методических центров, созданных при вузах в условиях взаимодействия с различными образовательными и социальными учреждениями, позволяет признать, что используемый формат Школы инклюзивного волонтерства [19] способствует повышению качества жизни людей с ОВЗ и инвалидностью (расширению круга общения, появлению новых социальных связей и др.); повышению информированности людей с ОВЗ и инвалидностью о возможности быть волонтером; развитию образовательных практик по обучению инклюзивных волонтеров навыкам творческой и развивающей деятельности.

В Таганрогском институте имени А.П. Чехова (филиале) РГЭУ (РИНХ) в рамках инклюзивного направления активно развивается сотрудничество с автономной некоммерческой организацией по предоставлению социально-культурных услуг «Луч Надежды». В ходе совместной работы на площадке факультета психологии и социальной педагогики апробируются формы

и методы, способствующие повышению уровня инклюзивной культуры населения, в том числе в аспекте инклюзивного добровольчества. Большие возможности проектной деятельности позволяют на всех этапах подготовки инклюзивных добровольцев использовать широкий арсенал технологий, реализующих в полной мере идею обучения и воспитания в условиях равноправности партнёров.

Библиографический список

1. Агентство социальной информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.asi.org.ru>.
2. Аксёнов С.И., Лебедева И.В., Хавролева М.В. Инклюзивное добровольчество: к истории вопроса // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57–59. – С. 10–17.
3. Бахарев А.В. Развитие инклюзивных практик в истории современного российского образования: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2018. – 157 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – Т. 5. Основы дефектологии (Дефект и компенсация). – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
5. Информационный портал «Особый взгляд» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.specialview.org>.
6. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=314804&fld=134&dst=100008,0&rnd=0.2547957257938609#040959873848775086>.
7. Макаров А.В., Буршит Е.Л. Современные формы организации волонтерской деятельности студентов в аспекте социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: мат-лы Всерос. образовательного форума (16–17 ноября 2017 г.) / Южный федеральный университет. – Ростов н/Д.: Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017. – С. 105–108.

8. Методические рекомендации по развитию сети волонтерских центров инклюзивного добровольчества / редакторы-сост.: Л.И. Быстрова, Л.В. Галиханова, Е.В. Крутицкая. – М., 2018. – 100 с.
9. Национальная ассоциация развития образования «Тетрадка дружбы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://tetradka.org.ru/about/what_is.
10. Организация волонтерской деятельности как условие формирования инклюзивного образовательного пространства в высшей школе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://euroasia-science.ru/pedagogicheskie-nauki/organizaciya-volonterskoj-deyatelnosti-kak-uslovie-formirovaniya-inklyuzivnogo-obrazovatel'nogo-prostranstva-v-vysshej-shkole/>.
11. Официальный сайт Администрации Санкт-Петербурга. Электронный ресурс: Режим доступа: <https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/kpmp/news/142378/>.
12. Попов В.В., Музыка О.А. Философские подходы к феномену образовательной инклюзии // Тенденции развития науки и образования. – Т. 42. – № 5. – С. 80–83.
13. Портал инклюзивных практик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lektsii.org/16-37189.html>.
14. Региональная благотворительная общественная организация по оказанию психологической помощи населению психологами с инвалидностью «Помогаю другим – помогаешь себе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pomogaya-drugim.ru/o_proekte.
15. Сайт АНО «Белая трость» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://extrability.org/projects/yig/>.
16. Сайт Государственного музея изобразительных искусств имени А.С. Пушкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pushkinmuseum.art/visitors/accessible_museum/volonteri/index.php?lang=ru.
17. Самарская региональная молодёжная общественная организация «Инклюзивный клуб добровольцев» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sonko.samregion.ru/sonko/catalog/1113>.

18. Смартфоны, квесты, тренинги: как нижегородский центр «Камерата» открывает незрячим новые возможности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://philanthropy.ru/cases/2019/02/21/72568/>.
19. Школа инклюзивного добровольчества «УралДОБРО» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://добровольцыроссии.рф/projects/школа-инклюзивного-добровольчества-уралдобро>.

Т.Д. Молодцова –
д-р пед. наук, проф.
*г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Осуществляя подготовку будущих социальных педагогов-психологов к социально-педагогической деятельности, (и, в частности, к работе с детьми и подростками с ОВЗ) мы учитывали, что всем факультетам педвузов, университетов, педколледжей, педклассов следует готовить своих выпускников к встрече и работе с такими детьми и подростками, так как с такими детьми в работе может встретиться любой педагог. Но одновременно, как представляется, должна учитываться специфика каждого факультета и специальности, по которой готовится выпуск. С этой целью нами был проведен анализ сущности специальности социальный педагог-психолог, рассмотрен состав психолого-педагогической готовности к данной деятельности, намечены пути развития готовности в процессе обучения и воспитания студентов в вузе. При этом мы учитывали:

1. Структуру психолого-педагогической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ;

2. Специфику работы с детьми с ОВЗ;

3. Данные диагностики, полученные как самими студентами в ходе само изучения, так и путем изучения их педагогами вуза.

Организуя систему подготовки социальных педагогов-психологов к работе с детьми с ОВЗ, развивая у них психолого-педагогическую готовность к этой деятельности, мы отдавали себе отчет в том, что:

а) какой-то из видов деятельности специалиста не формируется изолированно от других её видов, в том числе нельзя оторвать подготовку к деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, от всей педагогической деятельности социального педагога;

б) каждый из компонентов психолого-педагогической готовности к деятельности с такими детьми не формируется изолированно один от другого, и этот процесс предполагает сложное диалектическое единство всех её компонентов;

в) процесс развития психолого-педагогической готовности к работе с детьми с ОВЗ происходил бы в любом случае без экспериментов, так как вуз педагогический, другое дело, что речь идет о его эффективности и фактической результативности.

Исходя из выше изложенного, показ отдельных фрагментов подготовки и выделение конкретных компонентов готовности был сделан нами чисто условно, что на практике не нарушило единства и целостности педагогического процесса.

Мы считали, что для подготовки будущего социального педагога-психолога к работе с детьми с ОВЗ нужен широкий комплекс мер: соответствующая организация занятий, самостоятельной работы, практикумов, пед-практик студентов, реализации их научного потенциала; изучение и самоизучение личности каждого студента для информированности о его личностном потенциале; организация взаимодействия в процессе воспитательной работы и его индивидуализация.

В ходе своей деятельности, мы знали, что основными принципами содержания и форм работы в образовательном учреждении с детьми с ОВЗ являются: соблюдение интересов ребенка; системность; непрерывность; вариативность и рекомендательный характер. Именно это может обеспечить интеграцию таких детей как в общеобразовательную школу, так и общество в целом [1].

А это возможно только при высокой профессиональной готовности к этому всех участников образовательного процесса и, особенно, социальных педагогов – психологов.

Мы понимали, что ведущую роль в развитии готовности к работе с детьми с ОВЗ имеет когнитивный компонент готовности, который формируется через систему определенных занятий студента. Обратимся к этой части нашей работы более подробно. Это осуществлялось в рамках курсов: "Общая и экспериментальная психология», «Социально-педагогическая реабилитация дезадаптированности детей и подростков», «Социально-педагогическая коррекция отклонений поведения трудного подростка», «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии» и других.

Все проводимые со студентами занятия по обучению их умению работать с детьми с ОВЗ, мы условно подразделили на четыре группы:

1) занятия, развивающие общепедагогические знания, умения и навыки, необходимые любому педагогу, направленные на воспитание и обучение учащихся всех возрастов, способствующие их интеллектуальному, моральному и эстетическому развитию;

2) занятия, связанные с профессиональной подготовкой социальных педагогов и работников, направленные на развитие широкого круга умений, необходимых социальному педагогу-психологу как посреднику между личностью и обществом;

3) занятия, которые рассматривают средства, методы, системы, связанные со спецификой работы с детьми, имеющими ОВЗ [2].

На занятиях студентам предлагаются различные подходы к работе с детьми с ОВЗ, учитывающие их специфику, мы даём возможность их сравнивать,

сопоставлять и делать собственные выводы. Как правило, пишутся различного рода творческие работы (Составить «психологический портрет» ребенка с ОВЗ» «Показать, как можно компенсировать сложности развития ребенка с ОВЗ» и т.д.).

Помимо этого, подготовка ведется в ходе организации самостоятельной работы студентов, проведения практикумов и педпрактики. Как представляется, именно эта работа формирует нужную готовность к работе, закрепляя систему знаний умениями и навыками.

Огромную роль при формировании готовности работать с детьми с ОВЗ имеет изучение и самоизучение личности каждого студента для информированности о его личностном потенциале. В ходе занятий студенты нередко должны как диагностировать, так и взаимно диагностировать друг друга. Кроме того, они учатся диагностировать среду, в которой находится ребенок и давать рекомендации, как среду сделать доступной. В частности, дается задание составить "Социальный портрет школы", "Социальный портрет семьи", "Отрицательные и положительные факторы школьного социума " и т.д.

Но признавая необходимость формирования у любого специалиста психологической готовности к деятельности, мы особое внимание обращаем на педагогическую сторону готовности, помогая научно обоснованно разрабатывать пути воздействия на ребенка с ОВЗ и реализовывать свои знания в практической деятельности.

Мы считали, что умения, вырабатываемые только их моделированием на занятиях, закрепляются относительно слабо, так как студент постоянно чувствует, что он работает "понарошку". Поэтому одна из главных целей в подготовке – приобщение к конкретной практике. Студенты работают с конкретными детьми в школах и классах, закрепленных за ними, и получают результаты. Данный вид работы способствует развитию многих из названных выше качеств, входящих в состав готовности работать с детьми с ОВЗ.

Однако процесс подготовки социальных педагогов-психологов к работе с детьми с ОВЗ не ограничивается работой в рамках института (или школы), а

выходил на широкий социум, в жизнь города. Студенты частые участники городских акций: "День аутиста", " День инвалида" и других. Студенты активно сотрудничают с социальными службами города: с детским приютом, центрами помощи детям № 5, № 7, ЦВР (центр воспитательной работы), Домом детского творчества, дают там бесплатные концерты, работают в роли волонтеров. Трудно охватить весь круг их практической деятельности в социуме. Это являлось важнейшим условием формирования готовности к работе с детьми-инвалидами [2].

Мы считаем, что такую подготовку можно проводить более успешно, если будет:

1. Учитываться личностный компонент готовности работать с детьми с ОВЗ;
3. Проходить постоянная самодиагностика студентов, которая поможет знать собственный потенциал для работы с детьми;
4. Усваиваться весь объем информации психолого-педагогического и специального образования, связанного с проблемой органичной адаптации детей с ОВЗ в социуме.
5. Реализовываться в конкретной практической деятельности то, что усваивается на занятиях с возможно большей результативностью.

Библиографический список

1. Ефимова О.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе » [Электронный ресурс]. – Режим доступа: idc.ulstu.ru, 2015.
2. Молодцова Т.Д. Педагогическая поддержка и её специфика в работе с детьми-инвалидами // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2014. – № 2. – С. 138–143.

О.В. Леничева –
социальный педагог
*г. Таганрог, МАУ ДО Дворец
детского творчества*

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА «РУКА В РУКЕ»

Система дополнительного образования в России направлена на всестороннее развитие и социализацию детей. Проблема развития и социализации детей с особенностями в развитии, в настоящее время является одной из приоритетных, поскольку особенности здоровья и развития оказывают существенное влияние на формирование детской личности.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья зачастую испытывает большие затруднения в усвоении социальных-коммуникативных навыков, отмечается неадекватность самооценки, нарушения мотивационно-эмоциональной сферы, ограниченность знаний и представлений о социальной действительности.

В процессе изучения этого вопроса, мы выявили, ещё одну группу детей со схожими проблемами формирования социально-коммуникативных компетенций, это дети, отказавшиеся в трудной жизненной ситуации. Чаще всего это дети, находящиеся в социально опасных семьях. У данной категории детей также отмечаются неадекватность самооценки, низкий уровень коммуникативных навыков, нарушения мотивационно-эмоциональной сферы, ограниченность знаний и представлений о социальной действительности.

Целью дополнительного инклюзивного образования является преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с ОВЗ к раскрытию творческого потенциала, формированию социально-коммуникативных компетенций, интеграция его в социум.

Исходя из этой цели, Дворец детского творчества и Детский социальный приют г. Таганрога представляют совместный социальный проект «РУКА В РУКЕ», который родился на базе Дворца детского творчества в 2016 году, про-

должил своё развитие в Социальном приюте для детей и подростков г. Таганрога и на сегодняшний день успешно совместно реализуется. Участниками проекта стали: Автономная некоммерческая организация по предоставлению социально-культурных услуг "Луч Надежды", Таганрогская городская общественная организация родителей детей инвалидов и инвалидов с детства. "Мы есть".

Основная идея проекта «РУКА в РУКЕ» заключается в интеграции детей с ОВЗ в игровые и творческие программы, занятия и объединения с целью развития социально-коммуникативных навыков, а также предоставление семьям имеющих детей с ОВЗ социально-педагогической, социально-психологической помощи.

Цель проекта оказание социально-педагогической и социально-психологической помощи семьям с детьми с ОВЗ, детям, в развитии коммуникативных и социальных компетенций.

Идея проекта «РУКА в РУКЕ», родилась в одночасье, когда в инклюзивный кабинет Дворца детского творчества вошла женщина с ребёнком 11 лет, который почти не реагировал на окружающий мир, и был полностью погружён в себя. У Максима – аутизм. Он не говорит, и на момент знакомства врачи делали прогнозы, что он никогда не сможет взаимодействовать с окружающим миром. Его мама Ирина, прилагает возможные и невозможные усилия, чтобы Максим общался. Позитивный настрой и желание бороться за сына произвели сильное впечатление. Собственно, с Максима и начался этот проект. Затем к проекту присоединились ещё четверо ребят, которые посещают развивающие занятия во Дворце детского творчества – Лего конструирование и Хореографию совместно со здоровыми ребятами. В социальном приюте дети, которые пережили в своей жизни негативный опыт, быстро смогли принять ребят на равных и с первых минут встречи вовлекли в игровую и творческую деятельность.

Для родителей в Социальном приюте для детей и подростков организуются круглые столы, психологические тренинги для родителей. Дворец детского творчества приглашает в родительский клуб «ОПЫТ.RU».

Реализуемый проект является актуальным и значимым для всех участвующих в нем. Проект, реализуется не так давно, но мы уже видим положительную динамику в развитии эмоциональной, коммуникативной сферах, игровой деятельности детей с ОВЗ, а также слышим положительные отзывы их родителей. Ребята Социального приюта и Дворца детского творчества с каждой новой встречей с «особыми» детьми, становятся добрее, терпимее, просыпается чувство толерантности в их сердцах. Поэтому, считаем целесообразным продолжение реализации данного проекта.

Опыт реализации проекта «РУКА в РУКЕ», может стать интересным, для учреждений социальной направленности.

И.А. Филимонова –
завуч, учитель высшей категории
*ГКОУ РО Матвеево Курганской
школы интерната;*

М.А. Борисенко –
учитель высшей категории
*ГКОУ РО Матвеево Курганской
школы интерната;*

И.М. Бекетова –
учитель-логопед высшей категории
*ГКОУ РО Матвеево Курганской
школы интерната*

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРЕССИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

(из опыта работы)

Приоритетной целью образования является обеспечение высокого качества российского образования, которое не сводится только к обученности учащихся, набору знаний и навыков, но связывается с воспитанием, понятием «качество жизни», раскрывающимся через такие категории, как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность».

В свою очередь, считаем, что иными становятся и задачи и функции учителя – не поучить, а побудить, не оценить, а проанализировать. Учитель по отношению к ученику перестаёт быть источником информации, а становится организатором получения информации, источником духовного и интеллектуального импульса, побуждающего к действию.

В условиях введения федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с интеллектуальным недоразвитием структурными элементами в системе требований являются требования к условиям содержания и образования, организации обучения данного контингента в образовательных организациях. Адаптированная основная образовательная программа учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, включая особые образовательные потребности. В нашем учреждении достаточно успешно проходит образовательная и социальная адаптация учащихся. Это происходит благодаря системной психолого-педагогической и организационной поддержке.

В нашем образовательном учреждении идет активный поиск нового содержания, новых методик, новых организационных форм обучения. Дети и подростки, воспитываемые в специальной школе – интернат обладают гораздо меньшими возможностями, чем их нормально развивающиеся сверстники. Они затрудняются самостоятельно принимать, осмысливать, сохранять и перерабатывать информацию, полученную из окружающей среды. У них значительно снижена познавательная активность, весьма узок круг интересов. И сегодня очень актуальна проблема здоровья детей и реальное ухудшение физического, психического, нравственного, духовного состояния особенно ощущают те, кто работает с ними. Но с другой стороны, все мы несем историческую ответственность за здоровье будущих поколений, и только все вместе можем изменить ситуацию.

Исходя из этого, целью нашей работы:

1. Развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению;

2. Формирование желания и умения учиться; воспитание нравственных и эстетических чувств, эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и окружающему миру;
3. Освоение системы знаний, умений и навыков, опыта осуществления разнообразных видов деятельности;
4. Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей; сохранение и поддержка индивидуальности ребёнка.

За последнее время появилось немало интересных методик и авторских разработок по развитию и оздоровлению детей. В работе с детьми с ОВЗ мы используем традиционные методы и приёмы обучения и воспитания, которые определены специальными коррекционными программами Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Н.В. Нищевой, Г.А. Каше и др. Для достижения положительных результатов в коррекции используем дополнительные средства, обеспечивающие здоровьесберегающую направленность педагогического процесса, такие как нетрадиционные методы воздействия на развитие ребёнка. Кроме этого, выше указанные методы помогают организовать занятия интересней и разнообразней, что немало важно для развития внимания детей. Процесс обучения идёт динамично, в эмоционально благоприятной среде. Наша школа с 2005 года использует в своей работе, элементы здоровьесберегающей технологии Базарного В.Ф. А с 2016 года работает в рамках ФГОС, как одна из пилотных школ Ростовской области. В учебный план входят предметы коррекционного направления – лечебная физическая культура, ритмика, ПКЗ (психолого-коррекционные занятия), логопедия, социально-бытовая ориентировка, ритмика. В нашей школе вошло в традицию проведение сезонных общешкольных походов с целью общего оздоровления организма и сплочения детского коллектива. Большое внимание уделяется работе в спортивных секциях, кружках. Дети с удовольствием участвуют в спортивных соревнованиях. Результатом этой работы являются призовые места на муниципальных и областных, спортивных соревнованиях. Педагоги нашей школы используют в своей работе динамические паузы для развития психических и сенсорных процессов общей моторики. Уроки рит-

мики и музыки помогают развивать ловкость, быстроту реакций, точность движений, а также осуществляют развитие представления воспитанников о пространстве и умения ориентироваться в нем. Творчески подходя к решению оздоровительных задач, педагоги нашей школы применяют различные здоровьесберегающие технологии, в том числе отдельные элементы методики В.Ф. Базарного, адаптируя ее согласно статусу нашего учреждения.

Первый – использование конторок, второй – там, где это возможно менять позы детей. За столами – сидя, стоя, на ковре – сидя, стоя, лежа. Идеально, и в первом и во втором случае, дети стоят на массажных ковриках, в носочках.

Мы используем первый вариант. Дети были «засиженными», т.е. телесно расслабленными и пришлось не просто по приказу переводить детей в вертикальное положение, а терпеливо разрабатывать методику постепенной перестройки. А для этого требовалось немало сил и времени, чтобы каждый ребенок почувствовал потребность в этом режиме. И лишь тогда, когда это стало для них привычным, они легко могли переключаться от одной деятельности к другой. Отличительной особенностью методики является то, что дидактический материал размещается на максимально возможном удалении от детей и эффективность зрительного восприятия повышается в условиях пространственного обзора. Опыт показал, что такие занятия как обучение грамоте, арифметическим действиям, ознакомлении с окружающей природой, художественное воспитание, сюжетно-ролевые игры эффективны в данном режиме, так как основную информацию получают через зрительный анализатор. Самое главное здесь то, что в ответ на каждый вопрос дети совершают десятки поисковых движений глазами, головой, туловищем. Это повышает работоспособность детей и снижает утомляемость, а также гармоническое формирование функций зрительного восприятия и развития сенсорно-моторных функций. В каждом классе есть офтальмотренажер. Данный тренажер чаще выполняем после письменной работы, которая требовала от детей приложения усилий. Упражнения с офтальмотренажером, прекрасно снимают напряжение, расслабляют и снимают психическую утомляемость и избыточную нервную возбудимость. Способствует

доброжелательности, улучшает чувство гармонии и ритма, и развивает зрительно-ручную координацию.

В школу поступают дети со слаборазвитой моторикой и с отсутствием фантазийного компонента мышления. А с 2017 года в нашей школе открылся класс «Особый ребенок» это дети с ТМНР. Форма проведения занятий с детьми с ТМНР может быть индивидуальная или групповая. В групповой форме обучения могут принимать участие все обучающиеся класса или несколько (от двух детей). Малые группы формируются с учетом задач, поставленных в СИПР каждого обучающегося, и готовности обучающихся к освоению содержания учебного предмета. Индивидуальное занятие проходит с одним обучающимся. В процессе творческой деятельности дети приобретают способность всматриваться, ощущать предметы, видеть в них общее и отличное. У них развивается внимание, усидчивость, чувство цвета и ритма, тренируется рука и глаз (зрительно-двигательная координация), развивается мелкая моторика. Выполняя коллективную работу, дети учатся «сотрудничать» в коллективе, «находиться» рядом друг с другом, что способствует развитию навыков социального взаимодействия. Особенности развития не всегда позволяют этим детям успешно проявить себя в учебной деятельности, в общении с другими людьми. Но, как и любые дети, они любят и хотят рисовать, мастерить в силу своих возможностей. С особым трепетом обучающиеся делают подарки для родных и близких своими руками. Создание подарков для родителей на уроках творчества гарантирует позитивный настрой и укрепляет семейные отношения. В основе обучения детей с ТМНР навыкам общения лежит ролевой принцип. Ещё одним успешным усвоением является принцип сопереживания ситуации, стимулирующие активность детей с ТМНР и побуждающие их к общению друг с другом и окружающими людьми. Педагогу необходимо создавать ситуации, стимулирующие речь, поощрять любую речь, в том числе лепетную. Педагог помогает детям с ТМНР выработать навыки поведения в правилах доброжелательного общения со сверстниками, знакомыми и незнакомыми людьми. Игры с прищепками направлены на формирование умения сличать и объединять

предметы по признаку цвета, способствуют развитию ощущений собственных движений и формированию положительного настроения на совместную со взрослым работу. Они стимулируют речевую активность детей. Обычные бельевые разноцветные прищепки служат хорошим подспорьем в развитии у детей пространственно-временных представлений.

Работая много лет, мы убедились, что театр может все. А в нашей школе их несколько видов: кукольный, пальчиковый и театр теней. Он учит, лечит и всесторонне развивает детей, развивает творческое мышление и воображение. Занимаясь этой деятельностью, мы обнаружили, что сопровождение действия речью, усиливает психотерапевтические эффекты.

Кабинет лечебной физкультуры оборудован современными тренажерами, занятия на которых способствуют коррекции и компенсации нарушений физического развития.

Наряду с традиционными методами оздоровления педагогами нашей школы активно используются и нетрадиционные методы.

Лечение цветом, его энергией родилось еще в древности и получило название *хромотерапии*. При оформлении своих классных комнат педагоги учитывают особенности воздействия различных цветов, которые, попадая на сетчатку и радужную оболочку глаза, оказывают лечебный эффект на весь организм. У нас есть класс, в котором все 4 стены выкрашены в разные цвета.

Учителя используют такую методику, как *цветолечение* (иридотерапия) аппаратом «Радуга». Это бегущие огоньки, которые оказывают воздействие на процессы мышления и восприятия, применяются на уроках, как один из приемов сенсорной терапии.

В школе работают специалисты логопеды – дефектологи, оказывающие консультативную и методическую помощь на муниципальном уровне.

У детей зачастую снижена работоспособность, плохое настроение, немотивированное упрямство. Шиациу помогает справиться с этими проблемами на уроке за несколько минут. *Шиациу* – это метод лечения надавливанием пальца-

ми на определенные точки с целью нормализации регуляторных процессов в организме, для сохранения и улучшения здоровья.

В общеобразовательных учреждениях резко возрос процент детей с такой речевой патологией как дизартрия. Поэтому существенную помощь в коррекции дизартрии оказывает точечный массаж, который мы включаем в комплексное логопедическое воздействие. Точечный массаж используется в работе с заикающимися детьми.

Эти упражнения способствуют развитию подвижности пальцев, их силы и гибкости и, как следствие, улучшению почерка, снижению физической усталости и морального напряжения. Их цель – повысить у детей коммуникабельность.

На занятиях по коррекции речи, кроме точечного массажа и метода шиатцу применяется такой нетрадиционный метод как *ароматерапия* – это использование растительных ароматов для снижения уровня утомляемости.

Действительно, запахи способны управлять настроением человека, его работоспособностью. Ароматы помогают снять стресс, агрессию, преодолеть лень, стимулировать работу нервной системы.

Эта работа ведется по рекомендации врача-терапевта только индивидуально или в небольших подгруппах.

Улучшить энергетический потенциал ребёнка, разработать мускулатуру и усилить мышечную активность помогает *пескотерапия*.

Сказочной страной в нашей школе называют сенсорную комнату. Это интерактивная среда, где каждый ребёнок ощущает себя в полной безопасности, так как в ней не только исключаются стрессовые ситуации, но и как бы «отсекаются» любые привычные воздействия внешнего мира. Попадая в такую среду, ребенок получает возможность раскрепоститься, стать самим собой.

Цель открытия сенсорной комнаты: развитие тактильной чувствительности, координации, умения различать и выделять зрительные и слуховые раздражители. Среда сенсорной комнаты это среда для занятий с разными модулями: это настенный модуль с 6 замочками и задвижками для развития мелкой

моторики, настенный модуль «Сравнение цветов», настенный модуль для упражнений в развитии запястья – движение по прорези.

Сенсорная тропа способствует профилактике плоскостопия, а также воздействует на работу различных органов путем стимулирования активности точек на стопе ног. Это оборудование позволяет в привычном для человека пространстве выполнять различные предметно-практические и игровые действия, максимально двигаться и играть в приспособленной, безопасной среде.

Модель коррекционно-развивающей деятельности с применением нетрадиционных методов оздоровления, а также организация профилактической и коррекционно-образовательной среды построена на основе комплексной диагностики.

Использование нетрадиционных методов оздоровления совместно с ведением курсов лечебной физкультуры, логопедии, развитие сенсорных и психических процессов и ритмики, СБО приносит ощутимые результаты.

Здоровье учащихся - один из основных показателей работы школы. Состояние здоровья оценивается по результатам изучения внутришкольной медицинской документации по различным направлениям.

Данные свидетельствуют о снижении количества обучающихся с заболеваниями опорно – двигательной системы и ЛОР – органов.

Любой ребёнок с ограниченными возможностями здоровья не должен быть социальным инвалидом и потенциальным балластом для окружающих, своей семьи, государства в целом, а должен стать оптимально развитой личностью, способной на адекватное вхождение в общественную среду.

Обобщая все вышесказанное, можем отметить, что комплексная работа всего коллектива приносит свои результаты. Наши воспитанники учатся и получают рабочие профессии. По окончанию школы им выдаются свидетельства приобретенных профессий. Своими руками, наши обучающиеся отремонтировали несколько учебных кабинетов и спален, а это уже доказательства правильного решения вопроса обучения и воспитания. Неоценимый трудовой и жизненный опыт, который они получили в стенах школы, пригодится в дальнейшей жизни.

Наш выпускник, это ученик владеющий не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и способный:

- адекватно осознавать собственные возможности и способности.
- уметь предложить себя на рынке труда и работать в коллективе,
- быть толерантным и коммуникабельным, проявлять инициативу, принимать решения,
- работать самостоятельно без помощи руководства,
- брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений,
- осуществлять самостоятельные социальные контакты в социальной среде,
- стремиться к непрерывному профессиональному росту (успеху) и высокому качеству продукта своего труда,

Е.С. Черкасова –
магистрант

*г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;*

А.В. Макаров –

канд. филол. наук, доц.

*г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»*

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: АНАЛИЗ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ

Эмоциональная неустойчивость обучающихся начальной школы всё чаще заставляет учёных и практиков образования говорить о необходимости разработки комплексных программ психолого-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы ребёнка, отражающих в большинстве случаев его ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), а также реализующих принцип коррекционной и развивающей направленности образовательного процесса, онтогенетический принцип, принцип сотрудничества с семьёй и др.

Актуальность проблемы развития эмоциональной сферы младших школьников подтверждается продолжающимся поиском эффективных методов и технологий, адекватных решению целей и задач по формированию «поддерживающей развивающей среды с целью создания индивидуального пространства развития субъектности обучающегося» [11, 353], а также по адаптации личности в ситуации переживания кризиса семи лет, влияния детско-родительских отношений, уровня самооценки ребёнка на развитие его эмоциональной сферы и др.

С учётом увеличения нозологических групп большое распространение получают соматические, сенсорные нарушения, нарушения деятельности мозга и др. В ходе наблюдений за развитием младших школьников всё чаще стали регистрироваться случаи агрессивного поведения, тревожности и эмоциональной расторможенности, несомненно, влияющие на ход учебно-познавательной деятельности, темп усвоения учебного материала и др.

К.Б. Вовненко обращает внимание на психосоматический аспект организации взаимодействия ребёнка с социальной ситуацией протекания заболевания в целом, переживания которого отражаются преимущественно на эмоциональном уровне. Автор, анализируя интернализированные проблемы (страхи, депрессию, тревожность, чувство безнадежности и др.) и экстернализованные проблемы (несоответствие нормам, агрессию и др.), отмечает, что к числу общих эмоциональных нарушений лиц с ОВЗ относятся раздражительность, тревога, обидчивость, эмоциональная лабильность и др. [4].

Е.В. Семёнова на примере изучения эмоциональных состояний, характерных для категории умственно отсталых школьников, приходит к выводу о неадекватности выражения ими внешней ситуации, слабой дифференциации эмоций, способности к пониманию эмоций других и осознанию собственного эмоционального состояния. На основе уровня эмоциональной регуляции ею выделены три типологических группы школьников [10].

В рамках парадигмы педагогики сотрудничества и поддержки [6], в соответствии с целью гуманизации образования, ежегодно педагогами и психолога-

ми различных образовательных организаций разрабатываются разноплановые программы по развитию и коррекции эмоциональной сферы школьников с учётом таких особенностей, как низкая степень осознанности эмоциональных переживаний, сниженный по сравнению с нормой уровень контактности, наличие пассивной позиции с оборонительными чертами, хроническое эмоциональное напряжение и невротические симптомы, депрессивные черты, отражающиеся в повседневном поведении и игре и др.

В контексте данного исследования целесообразно обратить внимание на программы по развитию эмоциональной сферы младших школьников, среди которых принято выделять:

1) коррекционные, направленные на преодоление отрицательного проявления эмоций и переход к положительному, перспективному взаимодействию, а также на овладение способами корректного выражения эмоций, обретение гармонии с миром и самим собой;

2) развивающие, имеющие своей целью развитие эмоционально-волевой и личностной сфер учащихся, а также формирование их коммуникативных компетенций.

Коррекционные программы, учитывая потребности детей, предназначены в большей степени для индивидуальных и минигрупповых занятий. Посредством таких занятий детям легче обучаться, контролировать свои эмоции и корректно их выражать. Соответственно, развивающие программы рассчитаны на групповые занятия большого количества детей. Уже обладая достаточными навыками поведения в обществе, дети легко идут на контакт с учителем и занятия в большей степени проходят в игровой форме, включающей познавательные элементы.

Работа по коррекционным программам ведется, как правило, в специализированных и коррекционных школах, в центрах помощи детям, а также в коррекционных классах массовых школ и индивидуально с дезадаптированными детьми в общеобразовательных школах. Развивающие программы по большей

части используются в общеобразовательных школах или домах творчества, центрах помощи детям (см. Таблицу 1).

Таблица 1 – Анализ программ по развитию эмоциональной сферы младших школьников

Компоненты	Коррекционные программы	Развивающие программы
Цель	<ol style="list-style-type: none"> 1) коррекция эмоциональных состояний; 2) формирование навыков адекватного поведения в коллективе; 3) формирование позитивного отношения к себе и другим. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) знакомство детей с основными эмоциями; 2) развитие навыков открытого проявления эмоций и чувств корректными способами; 3) обогащение словарного запаса; 4) обучение распознаванию эмоциональных состояний по внешним признакам.
Задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1) снижение психоэмоционального напряжения; 2) коррекция негативных черт характера; 3) обучение способам продуктивного общения в коллективе класса, семье; 4) формирование навыков практического выражения эмоций посредством тела; 5) развитие адекватной самооценки и оценки поведения других. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) развитие чувства близости, доверия к другим людям; 2) развитие навыков совместной деятельности; умения сотрудничать со сверстниками, согласовывать собственное поведение с поведением других детей.
Формы и методы	<ol style="list-style-type: none"> 1) беседа; 2) психогимнастика; 3) ролевая игра; 4) арт-терапевтические техники; 5) релаксационные методы; 6) тренировочные упражнения; 7) специальные задания; 8) дидактические и развивающие игры. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) беседы, направленные на знакомство с различными эмоциями, чувствами; 2) словесные, настольно-печатные и подвижные игры; 3) рисование эмоций; 4) проигрывание этюдов; 5) ролевые игры; 6) сказки и терапевтические метафоры; 7) игры, направленные на развитие произвольности.

Анализ программ показал определённое различие целей и задач, обусловленное спецификой работы с контингентом. Формы и методы работы с детьми идентичны и различаются только адаптированным применением к аудитории. В коррекционных программах чаще используются игровые и арт-терапевтические методы, что обусловлено особенностями аудитории. Детям проще идти на кон-

такт с педагогом, использующим творческие методы, не требующие долгого напряжения.

Разрабатывая программы коррекционной работы с детьми с ОВЗ, важно ориентироваться на исследование интеллектуального, эмоционального и личностного развития, формирование базовых составляющих психического развития, формирование операционной и мотивационно-потребностной сфер и др. Рассмотрим подробнее некоторые коррекционные программы по развитию эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ.

В основе комплексной коррекционно-развивающей программы в качестве коррекционной технологии нередко используется театрально-художественная деятельность, позволяющая в процессе драматизации смоделировать различные ситуации общения. Коррекционно-развивающий блок в рамках пропедевтического направления может включать несколько циклов: 1) цикл занятий «Калейдоскоп эмоций», реализация которого предполагает коррекцию эмоциональных нарушений; 2) цикл занятий, направленный на развитие нравственно-этических норм «Ты не один»; 3) цикл занятий «Страна понимания», актуализирующий работу по развитию социально значимых коммуникативных навыков [8, 29].

Психолого-педагогическая программа коррекции нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы у детей с ОВЗ «Познаю себя и учусь управлять собой» [2] включает занятия, направленные на развитие психофизических функций, познавательных процессов, бытовой ориентировки и социальной адаптации.

Программа развития эмоционального мира детей 5–7 лет «Я и мой мир», разработанная Е.В. Белинской, включает 36 занятий с элементами сказкотерапии и позволяет решать широкий спектр задач: развитие у детей понимания и чувствования друг друга; развитие понимания мимических выражений и выражения лица; повышение самооценки; гармонизация эмоционального состояния; отработка механизмов саморегуляции; снятие напряжения, получение позитивного двигательного опыта; актуализация позитивного эмоционального опыта; развитие навыков бесконфликтного общения и др. [3, 7].

Безусловно, важное место в коррекционных программах отводится арт-терапевтическому компоненту. Программа арт-терапевтических занятий «Мир цветов и чувств» [7] для коррекции эмоциональной сферы ребёнка с ЗПР позволяет увеличить разнообразие форм эмоционального реагирования детей, способствует становлению грамотного осознания собственных переживаний и более чуткому восприятию эмоционального состояния окружающих (как детей, так и взрослых), о чём свидетельствует и тематика цикла из 10 занятий: «Рисуем настроение», «Грусть», «Радость», «Страх», «Удивление», «Злость», «День рождения Газетного человека», «Дракончики», «Необитаемый остров», «Автопортреты».

Коррекционно-развивающая программа формирования эмоциональной стабильности и положительной самооценки у детей младшего школьного возраста «Я учусь владеть собой» [5] построена на основе идеи игрового персонажа, заимствованного у американского психолога Д. Андерсона, автора программы «На пути к совершенству», который становится центральным при проведении игр и организации общения.

Интерес представляют также методика «Волшебная страна чувств», разработанная Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой в рамках программы по сказкотерапии с элементами восьмицветового теста Люшера и методики ЦТО [1], и психокоррекционная технология МОЗАРТ, разработанная Н.П. Болотовой и представленная такими методиками, как «Мозарт-развитие», «Мозартика», «Мозарт-терапия» «Мозарт-семейный ресурс» [9].

Таким образом, изучение вопроса о содержании коррекционных программ по развитию эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ приводит к выводу о необходимости продолжения работы в аспекте оценки эффективности игротерапевтических, арт-терапевтических и др. технологий, расширения знаний детей с ОВЗ об эмоциях, развития у них умения адекватно выражать свои эмоции, а также консультирования родителей по проблемам формирования эмоциональной устойчивости детей.

Библиографический список

1. Адашинская Г.А., Горячева Т.Г. Использование методики «Волшебная страна чувств» в детской соматической клинике // Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (к 100-летию С.Я.Рубинштейн). – URL: http://psyjournals.ru/metodpatopsy/issue/59688_full.shtml.
2. Ашуркова Ю.Л. Психолого-педагогическая программа коррекции нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы у детей с ОВЗ «Познаю себя и учусь управлять собой». – URL: <https://infourok.ru/psihologopedagogicheskuyu-programma-korrekcii-narusheniy-v-razviti-emocionalnolichnostnoy-sferi-u-detey-s-ovz-poznayu-sebya-i-u-1536947.html>.
3. Белинская Е.В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 125 с.
4. Вовненко К.Б. Особенности эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: дисс. ... канд. психол. наук, Нижний Новгород, 2010. – 172 с.
5. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практич. пос. – М.: Генезис, 2002. – 208 с.
6. Макаров А.В. Парадигмально-педагогические основы стратегии воспитания // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 2. – С. 65–70.
7. Мардер Л. «Мир цветов и чувств». Цикл арт-терапевтических занятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200602009>.
8. Мжельская Н.В. Результаты апробации коррекционно-развивающей программы по развитию коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 3. – С. 28–31.
9. Психологический уголок. Официальный сайт Натальи Болотовой. – URL: http://psychology-corner.ru/mozart.php#moz_razv.

10. Семёнова Е.В. Психологические особенности эмоциональных состояний школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2008. – 210 с.
11. Сидельник В.В., Скуднова Т.Д. Субъектность как фактор развития личностного потенциала младших школьников в образовании // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: мат. III-й Международ. научно-практич. конф. – Калуга: Изд-во ИП Якунин А.В., 2018. – С. 353–360.

Е.М. Чуфистова –
педагог-психолог
ГБОУ РО «Таганрогский
педагогический лицей-интернат»
г. Таганрог

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОЛОНТЕРОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

«Инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка».

Профессор Ульф Янсон

В данной статье будет представлен практический психолого-педагогический опыт подготовки будущих волонтеров в работе с детьми с ОВЗ.

6 апреля 2018 года на базе ГБОУ РО «Таганрогский педагогический лицей-интернат» прошел первый образовательный форум «Будущее в настоящем» для государственных общеобразовательных учреждений Ростовской области.

Участие в форуме приняли обучающиеся 8, 9, 10, 11 общеобразовательных классов, а так же дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата,

слуха и зрения, санаторных и специальных общеобразовательных учреждений. В рамках форума проведены: метапредметная олимпиада и научно-практическая конференция для обучающихся, а так же тренинги на адаптацию к незнакомой среде, сплочение и командообразование.

Безусловно, наиболее важным аспектом проведения данного форума являлась подготовка волонтеров из числа обучающихся педагогического лицея-интерната. Большинству ребят предстояло впервые взаимодействовать с сверстниками имеющими инвалидность, но желание принимать участие в форуме было осознанным и добровольным. В связи с этим был разработан и реализован специальный психологический курс занятий по подготовке волонтеров к осуществлению деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. На первой встрече, стало понятно, что большинство лицеистов испытывают тревогу перед предстоящим мероприятием, ниже перечислены наиболее часто задаваемые вопросы психологу:

- «Как справиться с собственным напряжением и волнением?»
- «А что если я не смогу доступно объяснить, и человек не поймет что нужно делать?»
- «Как скрыть чувство жалости?»
- «Как вести себя, если участники начнут проявлять агрессию по отношению друг к другу?»
- «А если я нечаянно обижу ребенка с инвалидностью?»

Такого рода вопросы возникают на фоне чувства гиперответственности, в этом случае человек представляет себе множество рисков, испытывает потребность держать под контролем действия и поступки не только свои собственные, но и других людей.

Еще одна причина кроется в неизвестности, новый опыт всегда волнителен и важен для любого человека. В первую очередь необходимо снять общее напряжение, в данном случае был проведен тренинг на командообразование и сплочение, такая форма работы помогает ребятам почувствовать себя частью коллектива, дает дополнительную опору и поддержку в лице таких же волонтеров.

Отвечая на третий вопрос из вышеперечисленных хотелось бы отметить, что пока встреча не состоялась, чувство жалости возникнуть не может. Вполне вероятно в момент личного знакомства удастся отследить совершенно иные чувства. Зачастую наши проекции в отношении других людей, или событий весомо отличаются от реальности.

Часть специального психологического курса была посвящена основным принципам волонтерской деятельности, информированию о взаимодействии с людьми с разными видами инвалидности.

Одним из аспектом такого рода работы является формирование навыков эффективной коммуникации, а так же разрешения конфликтных ситуаций при взаимодействии волонтеров с детьми с ОВЗ (тренинг разрешения конфликтов); расширение представлений о способах и правилах общения с детьми с ограниченными возможностями.

Что должен знать волонтер при сопровождении человека с нарушением зрения; слуха; опорно-двигательного аппарата:

- 1) Важно обращаться напрямую к человеку, имеющему инвалидность, а не к сопровождающему лицу или переводчику;
- 2) в начале разговора представляйтесь сами и, если необходимо, представляйте людей, находящихся рядом;
- 3) прежде чем оказывать помощь, поинтересуйтесь, ждут ли ее от вас, если да, то внимательно выслушайте рекомендации, перед тем как начинать действовать. Если вам не все ясно, попросите повторить указания.

Помимо обсуждения теоретического материала, в специальный курс были включены упражнения, направленные на отслеживание работы собственной репрезентативной системы без участия одного из сенсорных каналов. Например, одному из участников предлагалось шепотом прочесть известное стихотворение, остальные ребята (с использованием берушей) должны были понять, какое произведение транслируется, а так же при помощи только жестов объяснить значение загаданного слова. Пройти из одного конца комнаты в другой с завязанными глазами, не снимая повязку необходимо было определить предмет

на ощупь. Писали мини-сочинение убрав преобладающую руку за спину (правша писал левой и наоборот). Волонтеры ознакомились с азбукой брайля и выучили несколько слов приветствия и благодарности.

Завершая процесс рефлексией, каждый участник поделился своими впечатлениями от проделанной работы, ребятам удалось прочувствовать и осознать, как сложно жить в нашем мире человеку с ограниченными возможностями здоровья, но при этом все мы похожи друг на друга, у всех у нас есть мечты, эмоции и потребности.

Высказывания волонтеров по окончанию специального психологического курса:

«Даже если бы я не мог слышать, или видеть я бы хотел, чтобы меня понимали, хотел бы быть частью общества...»

«Теперь не страшно, они такие же, как мы, я уверена, что смогу найти общий язык с каждым!!!»

«Очень хочется познакомиться, думаю, такие ребята и меня смогут чему-то научить!»

«На мой взгляд, самое главное – это внимание, дружелюбие и терпение!»

В заключении хотелось бы выразить благодарность всем гостям, посетившим форум «Будущее в настоящем» а это порядка 16 учреждений Ростовской области. Волонтерская деятельность обучающихся «Таганрогский педагогический лицей-интерната» получила высокую положительную оценку от всех участников форума.

Необходимо отметить уникальность и важность проведения подобного рода мероприятий, расширяющих границы взаимодействия между особенными и общеобразовательными организациями.

Библиографический список

1. Староверова М.С., Ковалев Е.В., Захарова А.В. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: метод. пос. – М.: Владос, 2018.

2. Инклюзивное образование. – М.: Центр «Школьная книга» 2010 ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ Институт проблем инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета.
3. Леонгард Е.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования»: метод. пос. – М.: Изд-во МГППУ, 2011.

В.С. Шаповалова –
канд. пед. наук, доц.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

МЕЖДУНАРОДНАЯ ПРАВОВАЯ РЕГЛАМЕНТАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Международным сообществом под эгидой ООН и его специализированного агентства ЮНЕСКО, на протяжении более полувека с момента организации, активно разрабатывались и внедрялись нормативные акты, способствующие закреплению права лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов на образование.

Среди основных документов выделим:

- Всеобщую декларацию прав человека (ООН, 1948 г.);
- Декларацию прав ребенка (ООН, 1959 г.);
- Конвенцию о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960 г.);
- Международную конвенцию о ликвидации всех форм расовой дискриминации (ООН, 1965 г.);
- Международный пакт о гражданских и политических правах (ООН, 1966 г.);
- Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах

(ООН, 1966 г.);

- Декларацию о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971 г.);
- Декларацию о правах инвалидов (ООН, 1975 г.);
- Всемирную программу действий в отношении инвалидов (ООН, 1982 г.);
- Конвенцию о правах ребенка (ООН, 1989 г.).

За это время в ряде Европейских стран и в США происходило не только стремительное развитие системы специального образования, но и внедрялись нормативные акты, свидетельствующие о зарождении мировой практики инклюзивного образования. Так, например, в Дании дети с ограниченными возможностями получили право посещать вместе с остальными детьми массовую школу парламентским решением 1969 года. В 1971 г. в Италии был принят «Закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах» № 118.

В США Закон 94-142 «Об образовании детей-инвалидов» (1975 г.) заложил правовую основу образования данной категории детей, обеспечил широкими правами родителей детей-инвалидов по сравнению с другими странами. С начала 90-х годов XX века стал осуществляться поиск инновационных подходов, способствующих расширению возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в получении образования.

Начало международному движению по обеспечению базового образования для всех детей, молодежи и взрослых положила Всемирная конференция «Образование для всех», проходившая в марте 1990 года в Джомтьене (Тайланд). На конференции была принята «Всемирная декларация об образовании для всех», системно излагавшая общее видение инклюзивности применительно к образовательному процессу.

В этом же году в США был принят Акт об образовании лиц с нарушениями, предписывающий обязательное обучение детей с ограничениями насколько это возможно, в массовых школах, а также включение их в среду с минимальными ограничениями.

С 90-х гг. XX в. реализует государственный Проект «Идем в школу вме-

сте» правительство Нидерландов, объединивший массовое и специальное образование. Проект направлен на обеспечение необходимой психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной школы, стабилизацию количества учащихся специальных школ; препятствование роста школ для умственно отсталых и детей с задержкой психического развития.

В России в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации открылась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321).

В 1992 г в Италии был принят Закон №104 «О праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах», ставивший в основу образования данной категории детей не только социализацию (как это декларировалось ранее), но и качественное обучение академическим дисциплинам.

Правительство Великобритании разработало «Кодекс по идентификации и оценке особых образовательных потребностей» и представило его в одном из разделов Закона об образовании 1993 года. В последующем Законе об образовании 1996 года уточнялось, что школы «должны руководствоваться Кодексом и, значит, теперь обучение учащихся с учетом ООП является неотъемлемой частью обязанностей каждого учителя, независимо от того, получил он специальное образование или нет».

Важным правовым документом в определении равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, явились «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов», принятые Организацией Объединенных Наций 20 декабря 1993 года. В документе детализируются основные положения об обеспечении адекватных условий для удовлетворения образовательных потребностей всех инвалидов, включая тяжелые формы инвалидности, в системе общего образования, предлагается «выделять ту же долю ресурсов на образование, что и для учащихся, не являющихся инвалидами». Правило 6 данного до-

кумента предписывает обеспечение права инвалидов на образование в системе общего образования как неотъемлемой его части, призывает государства «стремиться к постепенной интеграции системы специальных учебных заведений в систему общего образования» [4].

Предпосылкой к внедрению инклюзивного образования в мире явилась прошедшая под эгидой ЮНЕСКО 7–10 июня 1994 г. в Испании (г. Саламанка) Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступность и качество. На конференции была принята декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», названная Саламанской и Рамки действий. В декларации провозглашен «принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе» [3].

В свете подписания Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, в 1994 году в Швеции вступил в силу Закон «О социальной помощи некоторым категориям лиц с ограниченными возможностями» (LSS).

Не остались в стороне и другие скандинавские страны. Крупная реформа системы образования прошла в 1994 году в Норвегии. На государственном уровне были закрыты все коррекционные школы и все общеобразовательные школы стали инклюзивными. Финский Закон об основном общем образовании в редакции 1998 и 2010 гг. закрепляет необходимость в «услугах по обеспечению заботы об учащихся», которые предусматривают оказание различной поддержки учебной деятельности, умственного и физического здоровья, а также социального благополучия детей.

В 1995 по инициативе нескольких организаций в Великобритании принимается «Акт о дискриминации в отношении нарушений», запрещающий любые формы дискриминации в отношении «особенных» детей и подростков: при приеме в общеобразовательные школы, во взаимоотношениях, в процессе обучения, а также вменяющий необходимость администрациям внедрять различ-

ные устройства, помогающие «особенным» детям комфортно ощущать себя в школах.

Несмотря на то, что с момента подписания Саламанкской декларации прошло почти двадцать пять лет, для многих стран данный документ до сих пор является базовым инструментом в разработке собственных стратегий инклюзивного образования.

Концепция Всемирной декларации об образовании для всех (г. Джомтьен, Таиланд, 1990 г.) была подтверждена спустя десять лет участниками Всемирного форума по образованию, собравшимися в Дакаре (Сенегал), в апреле 2000 г. Участники форума приняли «Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств» и заявили о своей приверженности достижению целей и решению задач образования для всех (ОДВ) для каждого гражданина и каждого общества.

В 2001 году в Великобритании принимается акт «Об особых образовательных потребностях и нарушениях», преследующий цель полного включения всех категорий особенных детей в общеобразовательное пространство.

13 декабря 2006 года Генеральной Ассамблеей ООН были приняты и вступили в силу 3 мая 2008 года Конвенция о правах инвалидов и Факультативный протокол к ней. Они появились на свет благодаря решительному призыву инвалидов во всем мире к тому, чтобы их права человека соблюдались, защищались и реализовались на равной основе с другими лицами.

Конвенция о правах инвалидов направлена на обеспечение полного участия инвалидов в гражданской, политической, экономической, социальной и культурной жизни общества (социальную интеграцию), включая право на образование (статья 24 «Образование»).

Статья 7 Конвенции о правах инвалидов требует от государств-участников принимать все необходимые меры для обеспечения полного осуществления детьми-инвалидами всех прав человека и основных свобод наравне с другими детьми. Она заимствует выражение «наилучшие интересы ребенка» из Конвенции о правах ребенка и требует уделять им первоочередное внимание во

всех действиях в отношении детей-инвалидов.

Конвенция о правах инвалидов от имени Российской Федерации была подписана Сергеем Викторовичем Лавровым 24 сентября 2008 года. Конвенция и ее подписание нашей страной имело важное значение для реализации планов и программ в области государственной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Помочь странам, в том числе и России, акцентировать вопросы инклюзивности в стратегиях и планах в области образования, внести расширенную концепцию инклюзивного образования и обозначить те области, которые нуждаются в особом внимании, с тем, чтобы содействовать инклюзивному образованию и укрепить разработку соответствующей политики призваны Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования, опубликованные Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) в 2009 г.

В них отмечается, что «инклюзивная школа должна предоставлять возможности для применения целого ряда методов работы и индивидуального подхода с целью обеспечения того, чтобы ни один ребенок не оказался исключенным из коллектива и лишен возможности принимать участие в деятельности школы. Это подразумевает создание школ, основанных на соблюдении прав ребенка на образование, создание благоприятной для обучения ребенка среды. Образование, ориентированное на соблюдение прав ребенка, помогает детям реализовать свои права. В этом случае образование является не только эффективным с академической точки зрения, но также и инклюзивным, создающим здоровую среду и позволяющим оградить от опасностей всех детей. Оно реагирует на гендерные факты и способствует участию самих обучающихся в учебном процессе, а также привлечению к этому их семей и общин. Представляется очень важным оказание поддержки со стороны учителей и руководителей школ, однако помощь общин, расположенных близко от школ, также имеет большое значение. Все должны быть способны и готовы обеспечивать инклюзивность в классной работе и обучении в отношении всех детей независимо от

различий между ними» [2].

Формирование инклюзивного образования является стратегическим направлением Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ). Именно эта тема стала центральной на международной конференции «Инклюзивное образование в России, Центральной и Восточной Европы (ЦВЕ) и странах СНГ», которая прошла в Москве под эгидой ЮНИСЕФ при поддержке Московского Правительства 27–29 сентября 2011 г.

10 апреля 2012 г. Президент РФ Д.А. Медведев внес Конвенцию о правах инвалидов (ООН, 2006 г.) на ратификацию в Госдуму. 12 апреля 2012 года Комитет Государственной Думы по образованию провел Парламентские слушания «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: проблемы отрасли и общества», в ходе которых были рассмотрены вопросы, связанные с реализацией права на образование граждан с ограниченными возможностями здоровья и совершенствованием организационно-правовой базы развития инклюзивного образования в России.

Закон о ратификации Конвенции о правах инвалидов был подписан 3 мая 2012 г.

Ратификация Конвенции закрепила инклюзивные тенденции в отечественном образовании.

Концепция инклюзивного образования нашла отражение в утвержденной Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы, определившей законодательное закрепление правовых механизмов реализации права детей с ОВЗ на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (права на инклюзивное образование) [5].

В качестве основной меры, направленной на обеспечение доступности и качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья стало принятие Федерального закона от 27.12.2012 г. № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – далее Закона № 273–ФЗ). Сегодня в России «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех

обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей», что закреплено законодательно (п. 27 ст. 2 Закона № 273–ФЗ) [1].

Совершенствуют законодательство в области инклюзивного образования и другие страны. Так, учитывая правовую модель для построения инклюзивного общества в целом, и образования в, частности, в Англии был принят Закон о детях и семьях (Children and Families Act 2014), предполагающий введение реформы в существующую систему по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми, имеющими особые образовательные потребности (Special Educational Needs and Disability (SEND) system).

Германия формирует свою политику по отношению к данной социальной группе через «Национальный план действий по реализации Конвенции ООН о правах людей с инвалидностью», утвержденной парламентом Германии 15 июня 2011 года. Совет ректоров Германии разработал Рекомендации «Единая высшая школа для всех» (далее – Рекомендации), которые призваны объединить усилия всех вузов по созданию безбарьерной среды.

Первые шаги делают Китай и Япония. Особо стоит отметить целенаправленную работу Министерства образования Японии по мониторингу соответствия качества оказываемых образовательных услуг действующим законодательным актам, а также формированию в обществе позитивного отношения к «особым» детям.

Таким образом, разработанные ООН и ее специализированным агентством ЮНИСЕФ нормативные акты положили основу для законодательного оформления нововведений в системе образования многих стран мира, они служат ориентиром для дальнейшего развития инклюзивных процессов в мировом образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273–ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

2. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования [Электронный ресурс]: ЮНЕСКО 2009 г. – URL: [http:// unsdoc.unesco.org](http://unsdoc.unesco.org).
3. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. – Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. – URL: http://www.notabene.ru/down_syndrome/.
4. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов [Электронный ресурс]: Приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1993 г. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/.
5. Нормативно-правовое обеспечение специального и инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Синергия. – 2016. – № 5. – С. 26–33.

В.В. Попов –
Проф. кафедры теории и философии права
Таганрогского института имени А. П. Чехова
(филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
доктор философских наук, профессор
г. Таганрог

**СОЦИАЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ
В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СИСТЕМЕ «ВКЛЮЧАЮЩЕГО» ОБЩЕСТВА**

Одна из ключевых проблем современной концепции инклюзивной педагогики – недостаточная разработка теоретических и методологических оснований инклюзивного образования. В работе показывается роль социальных трансформаций в интерпретации теоретических аспектов инклюзии. Отметим, что социальные трансформации, затронувшие в настоящее время все пласты и уровни человеческого бытия, приоритетно обостряют известную философскую про-

блему, связанную с включением социального субъекта в жизнь «Другого» такого субъекта. Своеобразный ответ на недостаточную толерантность в отношениях между людьми заключается в позиционировании и исследовании такого феномена культуры как инклюзия, потребность в социально-философской рефлексии, которой определяет актуальность работы в этом направлении. Проводимые инклюзивные практики, интерпретация и понимание которых, в большей степени, концентрирует внимание исследователя на деструктивном характере представлений о взаимодействии личности и «включающего» общества, причем личности с ОВЗ, инициируют пересмотр теоретических и концептуальных оснований проблемы, обращение к конструктивной философии, феноменологии и экзистенциализму. Обновленная интерпретация инклюзии в качестве одной из внутренних основ философии гуманизма значительно расширяет спектр мнений относительно того, что новые технологии реализации обществом особых образовательных и социокультурных потребностей должны акцентироваться на людях с ОВЗ, постулируя признание уникальности существования каждой личности в условиях конструктивизма в развитии «включающего» общества.

В рамках историко-философской мысли сосуществует множество парадигм конструирования «включающего» общества, однако будем утверждать необходимость выделения различных промежуточных периодов внутри подобного общества как той интенции, которая позволит перейти уже к социальным трансформациям, обозначающим, в том числе, кризисные ситуации в структуре различных социальных групп в контексте общей схемы: Я-другой с позиции социальной транзитивности. Конечно, нужно сказать, что подобные различия в структуре «включающего» общества предполагают собственные понятия и характеристики, возможно, не связанные с базовыми параметрами нестабильного общества.

Например, вопросы, связанные с масштабами преобразований в рамках такого социума или интенсивность социального времени внутри переходных периодов, касающихся формирования толерантности к людям с ОВЗ внутри са-

мих социальных групп. Эти моменты необходимо устанавливать, но на пути такого установления встретятся вполне понятные затруднения. Конечно, при этом не стоит непосредственно исходить из концепции переходности внутри социальной группы, а поставить проблему несколько шире, например, с точки зрения инновационной деятельности социальных субъектов в контексте «включающего» общества. Особенно важно, в данном случае, обратиться к фактору темпоральности. Ведь действительно, переходность внутри социальных групп, направленная на относительно безболезненное вхождение людей с ОВЗ в состав сплоченных социальных групп с едиными целями, предпочтениями и интересами, будет выделяться внутри трансформаций таких групп, фактически, коррелируют с различными интервальными структурами.

Такие структуры соотносятся с переходными периодами, которые стоят за социальными трансформациями, и, видимо, не стоит рассуждать о проблемах, связанных со стабильностью, скорее речь пойдет, в большей степени, о неустойчивости социальной группы. Постулируем, что переходные периоды, имеют в своей структуре множество различных альтернатив формирования социальной группы «включающего» общества с учетом возможностей, предпочтений и выбора социальным субъектом из этих альтернатив. Социальный субъект, безусловно, по отношению к данным трансформациям применит не просто оценочный подход, но и достаточно серьезную интерпретацию подобной проблемы ценностей и предпочтений, типов поведения социальных субъектов в рамках инновационной деятельности. Правомерно, в этом случае, отметить, что в контексте подобных периодов и происходят ряд противоречий во взаимодействии различных социальных групп, не просто существующих в подобных периодах, а противоречия между самими людьми в схеме: Я-другой приводят к дискурсу относительно того, что эти противоречия имеют возможность доходить до своей крайней точки обострения и результатом этого, обычно, считают осуществление перехода от традиционно понимаемого общества к обществу «включающему».

В этой связи уместно сказать о взглядах. Д. Белла, Г. Гадамера, О. Шпенглера, и других ученых, обративших внимание, что исследование «включающего» общества весьма эффективно проводить с точки зрения фиксации периодов трансформаций в рамках формирования толерантности внутри социальных групп. Не будем отрицать, что марксизм дал довольно много результатов для методологического понимания соотношения феноменологических разрывов в трансформационных процессах и их субъективации. В подобном смысле можно подчеркнуть, что такие идеи имеют некоторую основу для проводимых исследований, по крайней мере, есть определенный вектор, который говорит о том, что ту же социальную трансформацию невозможно изучить без проникновения во внутреннюю структуру тех социальных процессов, которые находятся в ее теоретических основаниях. С другой стороны, безусловно, социальная трансформация и концепция транзитивности напрямую коррелируют с различными социальными процессами, определяющими «включающее» общество. А если это так, то достаточно значимы те понятия и концепты, которые применялись в рамках истории философии, например: стадии, эпохи, моменты, периоды.

Фактически, ученые обращают внимание на то, что в научной литературе очень много деклараций относительно трансформаций, модернизаций современного общества, но до рассмотрения сущностных причин, глубинных версий социального бытия для «включающего» общества, дело не всегда доходит. Концептуальные основания, которые необходимы для рассмотрения социальных трансформаций, необходимо искать в многоуровневости версий социального бытия, следует погружаться в переходные периоды «включающего» общества и искать характеристики, перспективы формирования групп «социальной сплоченности», множества закономерностей, которые будут корректны, как с позиций становления современного российского общества, так и вообще уместны с позиции преобразования социума, с учетом приоритетов «включающего» общества. При этом утверждать что, например, концепция транзитивности не соотносится с «включающим» обществом, конечно, было бы неправильным, так как именно подобное общество дает определенный вектор, направ-

ленность всему тому комплексу социально-экономических, политических, социально-культурных и иных преобразований, которые характерны для общества «социального единства», предполагающего реальную деятельность людей с ОВЗ. С позиции историко-философского аспекта отметим, что еще в эпоху Просвещения произошла определенная актуализация переходности с выделением соответствующих периодов в контексте формирования «включающего» общества, причем можно сказать, что это происходило в то время, когда вряд ли можно было говорить о какой-либо неустойчивости, либо нелинейности.

Наоборот, изучение социальных процессов внутри «включающего» общества происходило, с точки зрения, линейных структур, которые вряд ли подразумевали различие каких-то транзитивных периодов. Фактически, подобные идеи в какой-то мере даже и не поднимались, хотя, в данном случае, нельзя не отметить позиции Ж.А. Кондорсе и А.Р. Тюрго, которые действительно пытались, в рамках социальной концепции линейного развития «включающего» общества, обозначить теорию транзитивности, найти определенные моменты, с которыми можно было бы фиксировать, например, социальные трансформации.

Но вообще, в эпоху Просвещения история развития «включающего» общества рассматривалась таким образом, что происходило преобразование сознания внутри социального субъекта, на первое место выходит человек с возможностью прогресса разума и, соответственно, развитие можно было понимать как прогресс человеческого разума, который проходит ряд необходимых ступеней в своем развитии. Поэтому, если говорить в целом об этом периоде, то можно сказать, что в нем, хотя и наметилась определенная актуализация концепции транзитивности внутри «включающего» общества, тем не менее, рассмотрение прогресса человеческого разума, и составляло определенные этапы становления «включающего» общества. Кстати, те же Ж.А. Кондорсе и А.Р. Тюрго, в конце концов, посчитали, что не следует проводить прямой зависимости между развитием разума социального субъекта и становлением «включающего» общества.

Они считали, что лучше всего не обращать внимание на то, каким образом, с помощью какой методологии будет наиболее правильным происходить выделение различных типов общества и по отношению к ним рассматривать определенные ступени развития человеческого разума.

«Включающее» общество является адекватной теоретической основой для изучения социальных групп, имеющих людей с ОВЗ. Социальные трансформации, характерные для социумов подобного типа, позволяют выявлять ситуации нестабильности, в которых происходят процессы «социальной сплоченности», позволяющие формировать группы людей с позиции толерантного взаимодействия между ними на основе общности целей, задач и предпочтений в совместной социальной деятельности. Представляется перспективным дальнейшее изучение «включающего» общества с позиции социальной феноменологии.

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научно-исследовательского проекта
“Осмысление социально-философского феномена образовательной
инклюзии в контексте зарубежных
и отечественных методологических подходов и моделей”,
№ 19-013-00117|19***

Библиографический список

1. Попов В.В., Музыка О.А., Максимова С.И. Альтернативистика в контексте социального развития // Евразийский юридический журнал. – 2017. – № 4 (107). – С. 373–375.
2. Попов В.В., Музыка О.А., Дзюба Л.М. Фактор и уровни темпоральности в контексте субъективной реальности человека // Евразийский юридический журнал. – 2017. – № 4 (107). – С. 419–421.
3. Попов В.В., Музыка О.А., Тимофеенко В.А. Социальное противоречие в контексте социальных процессов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 1–2. – С. 361–364.

4. Попов В.В., Музыка О.А., Коженко Я.В. Социальные трансформации в правовых отношениях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 3–2. – С. 315–318.
5. Попов В.В., Щеглов Б.С., Усатова Ю.Н. Случайность в контексте динамических категорий // Философия права. – 2015. – № 1 (68). – С. 25–29.
6. Попов В.В., Агафонова Т.П. Специфика темпоральности правового сознания социального субъекта // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–25. – С. 5730–5733.
7. Попов В.В., Музыка О.А. Специфика интервальной концепции времени: опыт концептуализации // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 3–2. – С. 36–39.
8. Попов В.В., Лойтаренко М.В., Таранова В.А. Социальные противоречия и переходные периоды: философско-методологические аспекты // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 8–2. – С. 42–46.
9. Попов В.В., Агафонова Т.П. Научная рациональность и рациональность в науке // Философия права. – 2012. – № 5 (54). – С. 86–90.
10. Попов В.В., Чаленко М.В. Специфика переходных состояний современного российского общества // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – 2011. – № 7–8 (15–16). – С. 39–45.

РАЗДЕЛ 2
АДАПТАЦИЯ, РЕАБИЛИТАЦИЯ И АБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ
И МОЛОДЕЖИ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Е.В. Алексеева –
воспитатель
*г. Таганрог, ГКУСО РО Таганрогский
центр помощи детям № 5*

СОЗДАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ
И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ

Нет такой стороны воспитания, на которую обстановка не оказывала бы влияния, нет способности, которая не находилась бы в прямой зависимости от непосредственно окружающего ребенка конкретного мира... Тот, кому удастся создать такую обстановку, облегчит свой труд в высшей степени. Среди нее ребенок будет жить – развиваться собственной самодовлеющей жизнью, его духовный рост будет совершенствоваться из самого себя, от природы... (Е.И. Тихеева).

В детском центре помощи детям № 5 г. Таганрога воспитываются дети в возрасте от 3 до 18 лет, оставшиеся без попечительства родителей. Эти дети имеют непростые показатели в своем анамнезе и уже с первых лет жизни несут в себе патологию, которую определили условия их жизни до поступления в детский центр. Почти все воспитанники попали в ЦПД № 5 после длительного пребывания в крайне неблагоприятной семье, на улице. Многие дети до поступления в детский центр пережили смерть или исчезновение родителей, пренебрежение своими основными нуждами, побои, голод, многие еще и несли ответственность за братьев и сестер. ЦПД № 5 – адаптивный детский дом со смешанным контингентом воспитанников, где живут обычные дети, а также дети, нуждающиеся в коррекционно-развивающем и индивидуальном обучении.

Основной задачей педагогического коллектива, работающего с детьми, является, в первую очередь, безопасной предметно-средовой обстановки, но наиболее важно, безопасного психо-эмоционального климата, в котором ребенок, испытавший жизненные трудности сможет раскрыться, довериться окружающим и посмотреть на мир с любознательностью.

На основе изучения личности воспитанников, их интересов, стремлений и желаний стоит ряд задач по созданию, как было отмечено, максимально положительных, здоровых, безопасных условий для самореализации личности в разных направлениях, например:

- патриотизме, любви к большой и малой Родине, гармонии с природой;
- уважении к детскому центру и его традициям;
- гражданской позиции и профессиональном становлении

Развитие ребенка зависит не только от того, как организован процесс воспитания, но где и в каком окружении он живет. Иначе говоря, правильно организованная взрослыми среда способствует развитию ребенка. Предметная среда разновозрастной группы носит специфические черты, отражающие общие и индивидуальные потребности воспитанников. Так в игровой зоне для младшего возраста имеется предметно-развивающая среда конкретизированная по содержанию. Активно используется комфортная для детей горизонтальная плоскость, имеющая еще и релаксирующее значение. На полу разложены всевозможные атрибуты, игрушки, спортивный инвентарь. Воспитателями большое внимание уделяется внешнему оформлению предметов, их привлекательности на общем фоне группы. В группе для детей младшего возраста имеются пособия для сенсорного развития, а для детей среднего и старшего возрастов используется не только горизонтальная плоскость, но и вертикальные поверхности (стены). В помещении созданы комфортные «уголки», дающие возможность детям играть небольшими подгруппами, уединяться. Среда включает изобразительную, музыкальную, литературную, социальные сферы, предметы реальной жизни. Предметно-развивающая среда достаточно разнообразна и насыщена. Детям предоставляется значительная свобода и самостоятельность,

что позволяет им проявлять отношение к среде, воспринимать её по-своему, подражать, создавать.

В каждой гостиной имеются телевизоры, DVD проигрыватели, ноутбуки для показа детям обучающих и развивающих программ, фильмов, мультфильмов и презентаций.

Дети знакомятся и осваивают особенности использования ноутбуков и графических планшетов, практические приемы рисования на данных средствах ИКТ и возможности использования их в непосредственной образовательной деятельности. Применение компьютерной техники позволяет сделать занятие привлекательным и по-настоящему современным, решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность. Предъявление информации на экране компьютера вызывает у детей огромный интерес, несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам, а также младшим школьникам и подросткам, учитывая наглядно-образное мышление одних детей и потребность быть в ногу со временем других. Одновременно используется графическая, текстовая, аудиовизуальная информация. Компьютер обладает стимулом познавательной активности детей. Такие занятия побуждают детей к поисковой и познавательной деятельности, способствуют эффективному усвоению материала, развитию памяти, воображения, творчества детей. Проведение музыкально-ритмических занятий при подготовке праздников или домашних вечеров, способствует созданию атмосферы психологической защищенности и доверия воспитанника к педагогу, взаимопонимания и взаимодействия, снижению эмоционально-психологического напряжения, формированию положительных эмоций, обеспечению чувства комфортности, развитию внимания, сосредоточенности.

Музыкальный руководитель развивает чувство ритма и темпа, акустические и тембральные свойства голоса, речевое дыхание, слуховое внимание, способствует автоматизации звуков при разучивании и исполнении песен, музыкальных распевов. Логоритмические упражнения способствуют коррекции двигательной сферы. Через восприятие музыки совершенствуется и развивается

эмоционально-волевая сфера ребёнка, активизируется высшая психическая деятельность.

Социальный педагог создаёт условия для успешного укрепления физического, психического и социального здоровья воспитанника, его творческой самореализации. Создаёт благоприятный микроклимат в микросоциуме, устраняет негативные воздействия прошлой жизни, затруднений во взаимоотношениях с окружающими. Ведёт работу по социальному воспитанию детей в конкретном окружающем их микросоциуме, направленную на их успешную адаптацию, индивидуализацию и интеграцию в нём.

Большое внимание уделяется трудовому воспитанию детей и формированию у них позитивного отношения к трудовой деятельности.

Неотъемлемым аспектом безопасной среды является формирование у ребёнка открытости к природе, способствующей развитию у детей любви к животным и растениям, умению ухаживать и заботиться о них. В связи с этим, в детском центре в каждой комнате находится мини флористический садик, выращиванием некоторых растений занимаются дети. Ещё одним аспектом развивающей среды является открытость культуре. Поскольку элементы культуры не должны носить только оформительский характер, поэтому организовано взаимодействие с культурными заведениями, в частности, «Школой искусств», ЦСК «Приморский», СДТТ «МАК» «Элерон». Данные учреждения дают детям возможность познакомиться с лучшими образцами общечеловеческой культуры.

Так же хотелось бы отметить, что каждый воспитанник центра посещает различные кружки по интересам или спортивную секцию, работающие как на базе детского центра, так и за его пределами. Воспитанники учатся творчески развивать себя, раскрывать свои потенциальные возможности, самоактуализироваться. Педагоги дополнительного образования, помогают ребёнку развить в себе то, что ему присуще. На базе детского центра работают кружки прикладной и творческой направленности.

На участке ЦПД № 5 находится спортивная площадка, которая используется как для фронтальных, так и для индивидуальных занятий с детьми. Разви-

тию двигательной активности детей на улице способствует и такой спортивный инвентарь как: зимой – санки, в тёплое время – бадминтон, футбол и т.п. Для этого отводятся специальные места на участке. Территория ЦПД № 5 достаточна для организации прогулок и игр детей и подростков на открытом воздухе. Обеспеченность ЦПД № 5 отведенной ему территорией, его оборудование и оснащение, соответствует нормативам.

Игровые площадки оборудованы игровыми сооружениями в соответствии с возрастом: песочницами, горками, лесенками, спортивными тренажерами и другими МАФами. Часть территории оборудована под спортивную площадку, для проведения физкультурных занятий, площадку, для проведения праздников и развлечений, а также для самостоятельной двигательной деятельности воспитанников. На территории ЦПД № 5 произрастают разнообразные виды деревьев и кустарников, разбиты цветники и клумбы.

Важно при формировании предметно-развивающей среды учитывать следующие принципы её построения, рекомендованные Федеральными государственными образовательными стандартами. Организация развивающей среды в ОУ с учетом ФГОС должна строиться таким образом, чтобы дать возможность наиболее эффективно развивать индивидуальность каждого ребёнка с учётом его склонностей, интересов, уровня активности.

Организация жизнедеятельности детей с отклонениями в развитии во многом зависит от того, насколько целесообразно создана предметная среда, так как она является не только социокультурным фактором общего развития, но и фактором коррекционно-компенсаторного преодоления недостаточности психофизического развития детей. Процесс преобразования содержания педагогического процесса не может быть оторван от той развивающей среды, в которой он должен воплощаться.

В заключение следует подчеркнуть, что дети со сложными дефектами развития – это особая категория, имеющая свои специфические особенности, учет которых даст ребенку возможность развиваться с максимальным использованием уже раскрытых ресурсов и тех потенциальных возможностей, которые в нем, несомненно, имеются.

Т.Я. Белоусова –
директор
*г. Волгодонск, ГКОУ РО Волгодонской специальной
школы-интерната «Восхождение»;*
М.Н. Хлоповских –
заместитель директора по ВР
*г. Волгодонск, ГКОУ РО Волгодонской специальной
школы-интерната «Восхождение»*

ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НОДА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

На сегодняшний день проблема людей с ОВЗ и инвалидностью является поистине актуальной проблемой. По официальным данным в нашей стране более 600 тыс. детей с инвалидностью, из них в Ростовской области проживает более 16 тысяч.

Дети с ОВЗ и инвалидностью живут в каждом городе и поселке, ходят в детские сады и школы. На сегодняшний день в школах нашего региона получают образование инклюзивно 6 тысяч детей с ОВЗ и 3,5 тысячи детей с инвалидностью. Из них, по данным центральной ПМПК только в 2017 году прошли освидетельствование 456 детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Отвечая на запрос общества и требованиям законодательства, регион создает условия доступности получения образования этими детьми. Однако, специализированные учреждения, особенно дошкольные, не имеют возможности охватить обучением всех нуждающихся.

Исходя из такой необходимости, нашим учредителем, министерством образования Ростовской области, в этом году на базе нашей школы был открыт Региональный ресурсный центр по комплексному сопровождению детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

На протяжении уже 54 лет мы являемся единственным в регионе учреждением для детей с ДЦП и нарушениями опорно-двигательного аппарата, которое реализует адаптированные образовательные программы, программы коррекционной и реабилитационной помощи для детей данной нозологии.

В настоящее время в школе обучается 190 воспитанников, для которых созданы условия с учетом потребностей каждого ребенка, это квалифицированные специалисты, комфортное образовательное пространство и отдельные помещения для индивидуальных занятий с узкими специалистами. Кабинеты оснащены интерактивными досками, индивидуальными регулируемыми партами, стульями и конторками. В спальнях, коридорах и гигиенических комнатах в целях удобства, имеются поручни, доступность на этажи для детей с выраженной патологией осуществляется при помощи лестничного гусеничного подъемника. В распоряжении воспитанников автобус с подъемником.

Образовательную деятельность осуществляют 98 педагогических работников, из них 75% с высшей и первой квалификационной категорией.

Лечебно-реабилитационный процесс обеспечивают 17 медицинских работников, согласно штатному расписанию и сотрудничеству с детской городской больницей.

Учреждение реализует адаптированные общеобразовательные программы начального, основного и среднего общего образования для обучающихся с сохранным интеллектом, в том числе для детей с ЗПР; для обучающихся со сложной структурой дефекта (для детей с нарушением интеллекта), в том числе с тяжелыми множественными нарушениями развития.

В соответствии с общей концепцией специального федерального государственного стандарта для детей с ОВЗ психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение является неотъемлемой частью образовательной деятельности и рассматривается нами как комплексная технология особой культуры поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации. Каждому ребенку, согласно заключению ПМПК, предоставляется адекватный образовательный маршрут и комплексное сопровождение с разработкой индивидуальной программы, обеспечивающей преодоление комплекса проблем и актуализацию имеющегося у детей ресурсного потенциала.

Комплексное сопровождение это сложный, долговременный процесс, составляющими звеньями которого является ребенок, компетентные специалисты, с привлечением всех возможных межведомственных связей, и, конечно, родители, настроенные на положительный результат.

Медицинская деятельность в учреждении строится в соответствии с лицензией на право ведения 11 видов медицинской деятельности.

Лечебно-профилактическую работу осуществляют штатные медицинские работники и сотрудники городской детской больницы по договору с учебным заведением. Это врачи-специалисты: невролог, хирург, травматолог-ортопед, врач ЛФК, педиатр, массажисты, инструкторы ЛФК, медсестры.

Медицинское сопровождение начинается с анализа диагностической информации и оценки реабилитационного потенциала каждого ребенка. Ежегодно проводится мониторинг состояния сердечно-сосудистой, дыхательной, зрительной, слуховой и центральной нервной системы аппаратно-программным комплексом «Армис», выполняющим функцию диагностической и доврачебной помощи. Результаты обследования учитываются врачами для проведения комплексной реабилитации и доводятся до сведения родителей с рекомендациями проведения дополнительного медицинского обследования.

Продолжительность реабилитационных мероприятий зависит от поставленной цели, от состояния здоровья воспитанника и включает в себя:

- медикаментозную терапию;
- физиотерапию;
- водолечение с различными компонентами;
- парафинолечение;
- массаж с использованием различных техник.

Одним из основных методов реабилитационных мероприятий детей-опорников является лечебная физкультура, которая в нашем учреждении реализуется с использованием различных лечебных костюмов, тренажеров и устройств. Осуществляется динамическая стимуляция лечебным костюмом «Адели», который состоит из опорных элементов и эластичных регулируемых

тяг, с помощью которых создается лечебная нагрузка на опорно-двигательный аппарат ребенка. Проводится реабилитация нейро-ортопедическим пневмокостюмом «Атлант», который обеспечивает своеобразное корсетирование туловища и конечностей для восстановления навыков ходьбы.

Коррекция с помощью тренажера «Гросса» позволяет даже самому больному ребенку сохранять вертикальное положение, передвигаться в пространстве и выполнять упражнения, связанные с риском при обычных условиях. Разработчик этого уникального оборудования профессор Юхан Гросс изготовил тренажер по индивидуальному проекту для нашей школы, установил его и провел мастер – класс по работе с устройством.

Осуществляется реабилитация положением при помощи различных приспособлений, таких как вертикализатор, упоры, валики, система грузов для фиксации тела ребенка в нужном положении и придания определенных поз на наклонной поверхности. Занятия в сухом бассейне, фитбол-гимнастика развивают у наших воспитанников общую двигательную активность, координацию движений и равновесие.

В комплексе с другими средствами и методами современной реабилитации в образовательном учреждении широко используется – механотерапия, которая включает в себя занятия на вибромассажах, магнитных и механических велотренажерах, беговых дорожках, эллипсоидных шаговых тренажерах, что способствует разгрузке позвоночника и снятию напряжения в мышцах. Инструкторы ЛФК используют БОС программу «Тонус» для обучения навыкам саморегуляции и коррекции нарушенных функций опорно-двигательного аппарата посредством тренировки правильных двигательных навыков.

Уже на протяжении девяти лет реализуется реабилитационная технология оздоровительно-верховой езды (иппотерапии), которая помогает нашим воспитанникам в социализации, развитии координации, моторики и речевых навыков. На территории школы построен открытый манеж, приобретено необходимое специальное обмундирование для занятий. Разработанная нами адаптивная программа по иппотерапии прошла экспертную оценку и получила 3 золотые

медали по итогам Всероссийских конкурсов.

На базе нашей школы функционирует федеральная инновационная площадка по адаптивному плаванию. За 10 лет занятий плаванием командой наших воспитанников завоевано 1034 медали из них 468 золотых. Мы воспитали 8 «мастеров спорта России», 1-го «Мастера Спорта Международного класса», 24-кратного Чемпиона России. Ребятами установлено 15 абсолютных рекордов России по адаптивному плаванию. Третий год подряд наши ребята завоевывают победы во Всероссийской спартакиаде для детей с ОВЗ в городах Ульяновске, Брянске, Истре.

В учреждении заботятся не только о восстановлении физического здоровья детей, но и уделяют огромное внимание формированию духовно-нравственных качеств будущих граждан России. С этой целью в школе создана и функционирует эффективная система воспитания, которая заняла II место во Всероссийском конкурсе воспитательных систем образовательных учреждений 2017.

Особого внимания заслуживает внеурочная деятельность. В школе работают 30 бесплатных кружков, которые охватывают 100% воспитанников. С целью развития творческого потенциала, профессиональных навыков, социальной адаптации и реабилитации ребята занимаются вышивкой, бисероплетением, кожаной пластикой, лепкой из глины, конструированием, росписью по стеклу, дереву и металлу. Школа неоднократно становилась победителем Всероссийского конкурса в области педагогики, «За нравственный подвиг учителя».

Мы гордимся, что наш выпускник Холухоев Магомед, 15-ти кратный Чемпион России, член основной паралимпийской сборной России, победитель Открытого Чемпионата Дании и Германии, 5-кратный рекордсмен России, был удостоен чести пронести факел Паралимпийского огня по родной Ингушетии. Этот факел Глава Ингушетии Юнус-Бек Евкуров передал для вечного его хранения в наш школьный музей «Мужество».

Выпускница нашей школы Сагина Елизавета, была удостоена чести нести Паралимпийский флаг на церемонии закрытия игр, как финалист проекта культурной олимпиады «Класс Мира». Пять лет подряд школа побеждает во Всероссийском конкурсе «Лучшее детям». Три года имеем 1 место на Всероссийских конкурсах

«Лучшая школа России» и «Лучшее коррекционное учреждение».

По показателям эффективности оказания государственных услуг 5 лет подряд наша школа признана лучшим учебным заведением в Ростовской области и держит 1 место в рейтинге образовательных учреждений Ростовской области.

Мы знаем, что только сильные духом и чистые сердцем справятся с проблемами, стоящими перед современным миром.

Наше учреждение имеет необычное, нестандартное название «Восхождение», мы так себя называли совсем недавно и думаем, что это имя принесет нашим воспитанникам удачу и многочисленные победы.

При поддержке министерства общего и профессионального образования Ростовской области, с помощью Федерального института развития образования и при сотрудничестве с Федеральным ресурсным центром нам удастся создать ту модель комплексной помощи детям с НОДА, которая будет содействовать максимально возможным достижениям в развитии ребенка, успешной социализации и эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности и будет полезна образовательному пространству нашего региона.

М.В. Варданян –
студентка

г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

В.С. Анохина –

канд. филол. наук, доц.

Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ТРУДНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНКЕТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ)

Специалисты различных областей педагогических наук отмечают, что в последние десятилетия в составе учащихся начальной школы появляется все

большее количество детей, имеющие различные речевые нарушения и отклонения. Проблема действительно актуальна и носит глобальный характер.

Трудности в устной и письменной речи у детей начальной школы могут повлечь ряд проблем в дальнейшем обучении, особенно в усвоении программ языкового цикла, развитии личности ребенка в целом. Как следствие игнорирования подобного рода отклонений в устной речи – появление дислексии, а в письменной речи – дисграфии, дизорфографии.

Статистика речевых нарушений неизменно фиксирует рост речевых патологий. Нарушения речи проявляются не только в недостатках звукопроизношения, но и затрагивают другие стороны речи, такие как фонетическая, лексическая и грамматическая особенности. Как правило, такие дефекты носят системный характер. Дети с нарушением речи нуждаются в квалифицированной помощи специалиста.

Большинство родителей не подозревают о серьезности проблемы, считая, что у их ребенка все в порядке. Родители самостоятельно не могут определить содержание работы по развитию речи ребенка и коррекции ее недостатков в условиях семейного воспитания, поэтому необходимо прибегнуть к услугам логопеда. А ведь работа специалистов данной сферы заключается не только в постановке звуков речи; работа начинается с развития у детей всех психических процессов, что непременно способствует развитию всех сторон личности ребенка, в том числе его речевому развитию.

С целью выявления речевых особенностей младших школьников и оценки родителями уровня речевых навыков их детей, мы провели анкетный опрос родителей учеников начальных классов нескольких школ города Таганрога.

Для рассмотрения путей предотвращения развития и распространения данной проблемы, выдвинем ряд задач, проведенного анкетирования:

1. Установить особенности контингента анкетизируемых.
2. Выявить часто допускаемые школьниками ошибки.
3. Определить позицию родителей к имеющимся речевым трудностям их ребенка.

4. По вопросам коррекции речевых нарушений рассмотреть пути решения данной проблемы.

Анкетирование проводилось в связи с открытием логопедической школы выходного дня «Речеград», организованной на базе логопедической лаборатории Таганрогского института имени А.П. Чехова. Были получены 300 анкет родителей 234 девочек и 66 мальчиков в возрасте от 7 до 10 лет. Также была собрана информация о месте проживания респондентов: 95% – жители района «Северный», 1% – жители района «Западный», 2% – жители района «Русское поле», 2% – жители центра города.

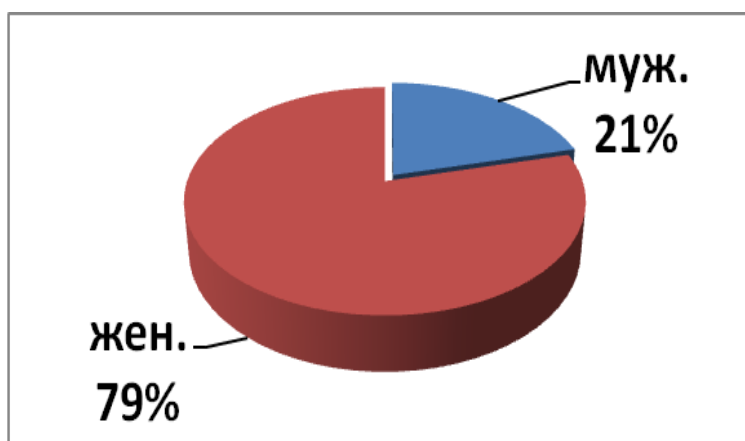


Диаграмма 1 – Характеристика контингента (половая принадлежность)

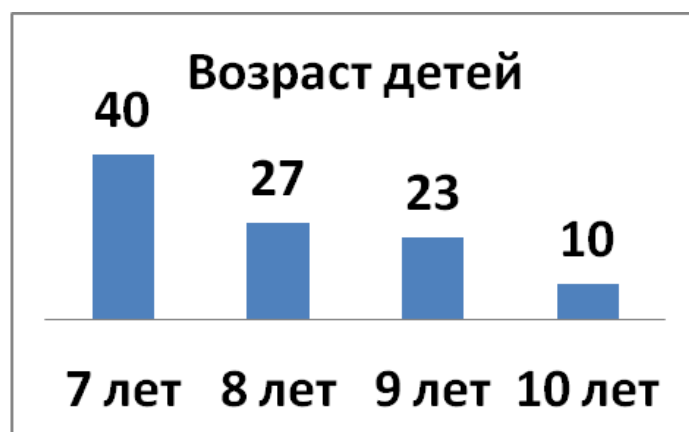


Диаграмма 2 – Характеристика контингента (возрастной состав)



Диаграмма 3 – Характеристика контингента (район проживания)

Третий вопрос анкеты предполагал выяснение наличия или отсутствия речевых проблем у ребенка и был сформулирован следующим образом: «Замечали ли Вы у Вашего ребенка речевые проблемы?» Из предложенных ответов можно было выбрать вариант «да» с дальнейшим пояснением («не выговаривает звуки [р], [л], [ш], [ж], [ч], [с], [з], [ц], др.», «переставляет звуки и слоги в словах», «переставляет слова местами в предложении», «ускоренный темп речи», «запинки в речи», «другое») или вариант «нет». Было выявлено следующее соотношение: 41% выбрали ответ «нет», 59% – «да».

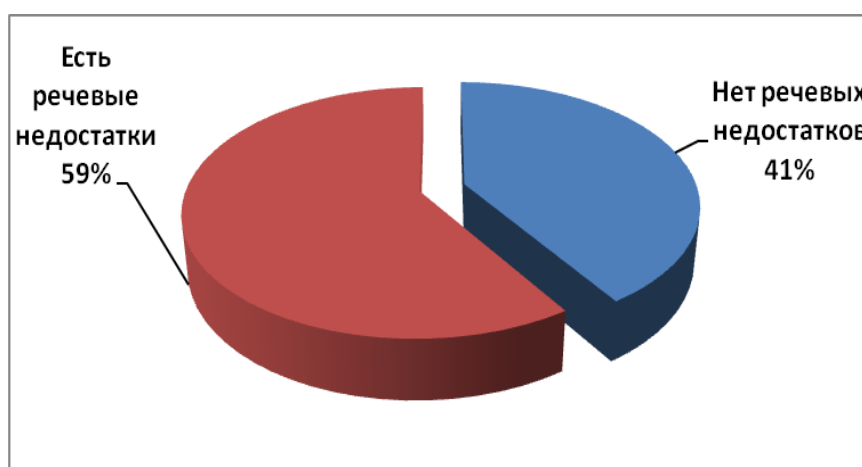


Диаграмма 4 – Наличие / отсутствие речевых недостатков

Проанализировав виды указанных родителями речевых ошибок детей мы получили следующие данные: «запинки в речи» встречаются у 32% детей, вариант «не выговаривает звуки» выбрали 36% опрошенных, «переставляет звуки» – 11%, «переставляют слова» – 10%, имеют «ускоренный темп речи» – 11%.

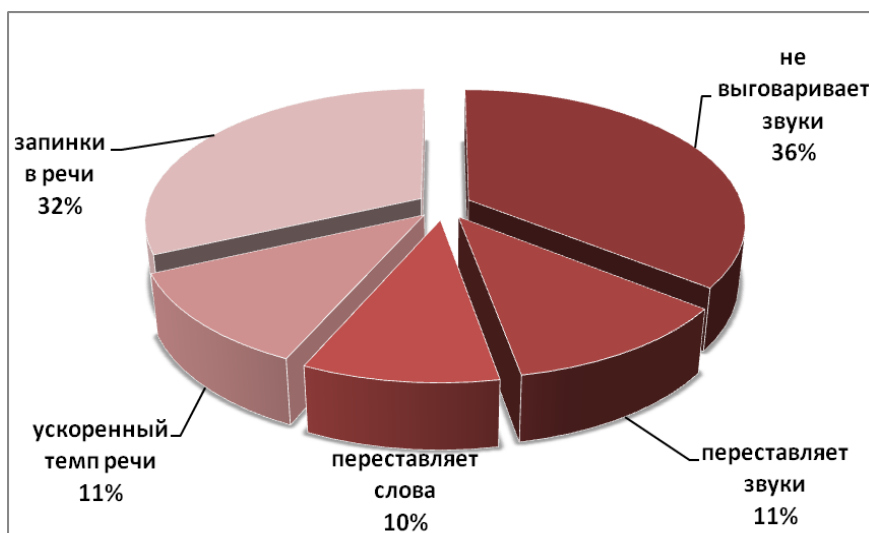


Диаграмма 5 – Виды допускаемых ошибок

На следующий вопрос «Много ли ошибок допускает Ваш ребенок при письме?» респонденты ответили: «да» – 62%, «нет» – 38%. Как и в третьем вопросе, вариант «да» требовал пояснения: «почерк неразборчивый» – 17%, «первое слово в предложении пишет с маленькой буквы» – 12%, «путает похожие по написанию буквы» – 10%, «не дописывает слова, перестановки и пропуски слогов» – 13%, «пропуски и замены букв» – 19%.

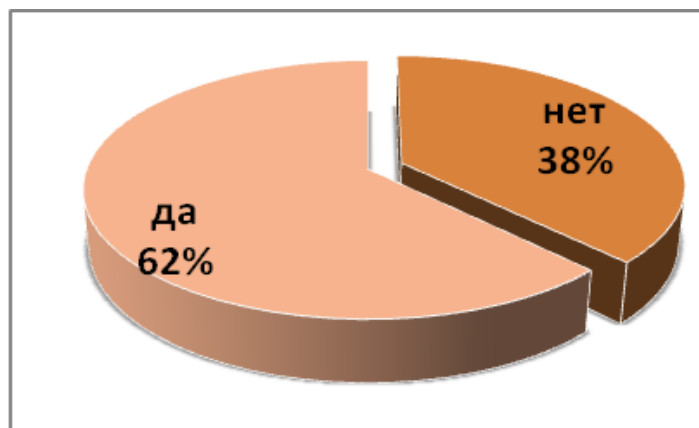


Диаграмма 6 – Количество допускаемых ребенком ошибок на письме

Итак, статистика показывает, что 59% учеников начальной школы имеют речевые недостатки и более 60% из них допускают ошибки при письме. Полученный результат заставил задуматься над причинами такого соотношения.

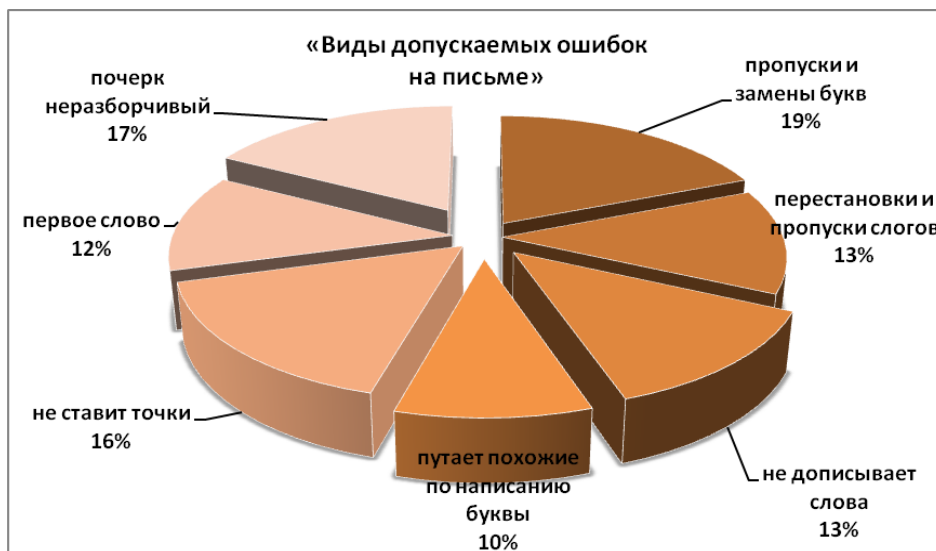


Диаграмма 7 – Виды допускаемых ребенком ошибок на письме

Вернемся к данным о месте проживания опрошенных семей. Более 90% опрошенных составили жители района «Северный». Разберемся в особенностях местного контингента. Северный жилой массив или, как еще называют, Северный поселок является одним из самых крупных районов города. Состоит из высотных зданий, «хрущевок» и частных домов. Когда-то был застроен дачами, сейчас же – огромный район, имеющий в длину 4 километра. Всегда занимал первенство по криминальной обстановке и даже в наши дни не собирается терять этот титул [3]. Возможно, что неблагоприятные социальные факторы могли повлиять на речевое становление проживающих в этом районе школьников.

В пятом вопросе мы спрашивали родителей, посещает ли их ребенок логопеда. Ответы помогли провести параллель с предыдущими вопросами о наличии трудностей в устной и письменной речи детей и желание их преодолеть. Полученные данные показали, что 41% опрошенных пользуются услугами логопеда, 59% – нет.

Таким образом, можно сделать вывод, что больше 20% детей, имеющих речевые сложности, не посещают специальные дополнительные занятия для устранения этих проблем. Следствием этого являются трудности в дальнейшем развитии речи ребенка: закрепление в сознании ребенка неправильного образа слов, неправильное произношение звуков, букв, неправильное сочетание звуков в слове, недостатки слоговой структуры слова, перестановка звуков при письме и так далее. Решив перечисленные проблемы, можно избежать многих нарушений устной и письменной речи школьников.

Посещение логопедических занятий решает широкий ряд задач, устраняя проблемы, которыми страдает большинство современных детей младшего дошкольного и старшего школьного возраста:

- коррекция недостатков звукопроизношения;
- совершенствование фонематических процессов;
- коррекция недостатков слоговой структуры слова;
- отработка новых лексико-грамматических категорий;
- обучение связной речи;
- предупреждение нарушений при письме и чтении;
- уточнение слухопроизносительных дифференцировок фонем;
- создание предпосылок (лингвистических, психологических) к полноценному усвоению общеобразовательной программы по русскому языку в школе, профилактика психологических трудностей, связанных с осознанием речевого дефекта;
- развитие слухового внимания, зрительного внимания, слуховой и зрительной памяти, логического мышления.

На заключительный вопрос анкеты «Хотели бы Вы, чтобы Ваш ребенок посещал дополнительные занятия с логопедом?», родители ответили следующим образом: «да» – 54%, «нет» – 46%.

Почти половина опрошенных не хотят устранять речевые проблемы, имеющиеся у их детей. Учитывая статистику ответов о наличии ошибок в письменной и устной речи, где примерно у 60% они имеются, можно сделать

вывод: проблема есть, но ее не очень стремятся решать по тем или иным причинам. В связи с этим на базе таганрогского института им. А.П. Чехова была открыта логопедическая школа выходного дня «Речеград», где детям предоставляются бесплатные услуги логопеда в виде фронтальных, групповых и индивидуальных занятий.

Библиографический список

1. Анохина В.С., Кравченко О.В. Повседневная коммуникация в стратегиях и тактиках Обиходно-бытового общения (на материале семейной речи). – Таганрог: Изд-во О.И. Волошина, 2017.
2. Польшина М.А., Сулова Н.М. Актуальные проблемы современной логопедии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 8 (август). – С. 71–75. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15271.htm>.
3. Материалы сайта «3D-Таганрог». – URL: <http://3dtaganrog.ru/taganrog/raionu>.

И.Ю. Горбова –
дефектолог
г. Таганрог, ГКОУ РО Таганрогская школа № 1

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

*«Дети должны жить в мире красоты, игры,
сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества».*

В.А. Сухомлинский

Актуальность: С момента своего рождения человек попадает в определенную культурную среду, со своей системой ценностей. Приходя в этот мир, независимо от наличия каких-либо особенностей своего развития, человек име-

ет право на успешную, многогранную, интересную жизнь. Способность увидеть неожиданный новый выход из ситуации, придумать оригинальную идею и особый способ ее воплощения жизненно необходимы каждому из нас. Что касается детей с ограниченными возможностями здоровья, то именно у них в первую очередь нужно развивать творческий потенциал, поскольку в силу имеющегося у них диагноза, они не могут должным образом раскрыть свои возможности.

Сейчас как никогда важно обеспечить духовно – нравственное воспитание подрастающего поколения, противостоять насаждающейся бездуховности. Эта задача не может быть успешно решена без глубокого познания духовного богатства своего народа, освоения народной культуры.

Инновационная особенность данного направления работы состоит в создании условий для воспитания духовно-нравственного потенциала личности каждого ребенка; популяризации национальных традиций и культурного наследия.

Мой предмет «Трудовое обучение» имеет широкие возможности для сохранения и возрождения материальной культуры прошлого. Знакомство школьников с традициями, различными видами народного искусства и ремёсел, мотивирует их интерес к истории своего народа, связи поколений. Изучение образцов декоративно-прикладного искусства родного края, поиски новых средств выразительности приводят к желанию не только повторить то или иное изделие, но и сделать его индивидуальным. Использование элементов декоративно-прикладного творчества и народных традиции на уроках позволяет сделать их более интересными, привлекательными для учащихся, расширяет их кругозор, формирует чувство гордости за свой народ, воспитывает художественный вкус. Я стараюсь увлечь учащихся на своих уроках различными видами декоративно-прикладного искусства, пробудить интерес к изучению истории, развить творческие способности, научить работе с различными материалами, сформировать потребность совершенствоваться в каком-нибудь виде рукоделия. Я подбираю задания, выполнение которых связано с проявлением творчества и самостоятельности.

Очень важно, что знакомство с предметным миром народной культуры происходит у нас путём включения школьников в практическую деятельность по изготовлению традиционных изделий, облачённую в игровую форму. Это подготовка и участие в различных школьных, городских и областных конкурсах, викторинах. Практика показывает, что подготовка к конкурсам и участие в них способствует развитию у школьников фантазии, эстетического и интеллектуального потенциала, самооценки и способности оценивать умения других, перенимать лучшее, развивать и реализовывать свои идеи. Одновременно происходит знакомство с национальной культурой – обычаями, бытом, искусством.

Практическая направленность данного вида деятельности.

Цель: познакомить обучающихся с особенностями национального состава населения Ростовской области, национальными культурными традициями.

Форма работы: занятие по изготовлению кукол в национальных костюмах.

Подготовительная часть: погружение в историю многонационального состава населения Ростовской области.

В форме беседы, с использованием интернет технологий, ученики узнают историю и традиции каждой национальности. Вместе с этим рассматривается своеобразие и колорит национального костюма, связь с фольклором, обычаями и обрядами, народными праздниками, народной музыкой. Этот вид деятельности несет в себе огромный духовный заряд, позволяет приобщать детей к духовной культуре своего народа, частью которой он является.

Ожидаемые результаты и варианты применения: получив яркие, красочные изделия ученики видят значимость использования продукта своего труда, как для педагогов, так и для подготовки и реализации индивидуальных проектов. Куклы в национальных костюмах могут быть использованы при подготовке внеурочного мероприятия по соответствующей теме, могут быть представлены – как продукт, при разработке проекта «Национальный колорит Ростовской области».

Таким образом, применение форм декоративно – прикладного искусства на уроках трудового обучения помогает развить не только творческую личность, но и воспитать нравственные качества в детях, любовь к родному краю, своей стране.



Библиографический список

1. Назимов, С.С. Педагогические инновации в национально-региональном компоненте содержания образования / С.С. Назимов // Учитель. – 2010. – № 6. – С. 74.
2. Никишина И.В. Инновационная деятельность современного педагога: метод. пос. – Волгоград, 2008.
3. Педагогические советы. Вып. 8. Инновационная деятельность. Педагогическое взаимодействие / сост. О.А. Северина и др. – Волгоград: Учитель, 2008. – 314 с.

О.И. Ефремова –
канд. психол. наук, доц.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
И.Р. Кривенко –
магистрант
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЕЖИ К ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Социальные сети в современном обществе являются одним из главных факторов, определяющих становление ценностей и социальных установок молодежи. Медиасреда, включающая блоги, форумы, интернет-комментарии, фо-

то-, аудио- и видеотворчество, SMS-сообщения и другие формы представления информации, по данным фонда «Общественное мнение», сегодня на четверть создана авторами в возрасте от 16 до 20 лет [3]. Наиболее популярны среди молодежи сети vk.com (ВКонтакте), ok.ru (Одноклассники), mail.ru (Мой мир), facebook.com, twitter.com, instagram.com.

Сегодня широко осуществляется поиск резервов всесторонней интеграции детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в социум. Медиапространство выступает важнейшим средством социализации людей с ОВЗ, в частности, – средством их информирования, самовыражения, самореализации, поиска единомышленников и друзей. В то же время в медиасреде, особенно в ее части, создаваемой молодыми людьми и группами, оказывающими манипулятивное воздействие на молодежь, появляются медиапродукты, способные травмировать людей с ОВЗ. Так, при обмене молодых людей мнениями по поводу видеоматериалов, посвященных проблемам положения инвалидов и отношения к ним, встречаются грубые и циничные суждения, унижающие людей с ОВЗ, выражающие пренебрежение к ним, а также реализующие прямой «троллинг» (социальная провокация, издевательство) по отношению к конкретным лицам. На вэб-форумах, в блогах и чатах возможно использование таких технологий манипулирования общественным мнением молодежи, как «вбросы» негативной информации, дезинформация и мистификация («фейки»), трансляция мифов и стереотипов, полуправда, блокировка невыгодной информации, «астротурфинг» (заказные публикации, организованная трансляция мнений, представляемых как спонтанные и независимые) [2]. Поскольку проблема инвалидности относится к сфере «эмоционально заряженных», при ее освещении в интернет-сетях имеет место множество манипулятивных интервенций как попытка повлиять на взгляды современной молодежи по различным социальным вопросам.

Как подчеркивают исследователи [1; 4 и др.], важным условием полноценного включения обучающихся с ОВЗ в реабилитационно-образовательное пространство вуза, как и в широкую социальную среду в целом, выступает це-

ленаправленное формирование конструктивного отношения здоровых сверстников к лицам с особыми образовательными потребностями [3]. Особая актуальность решения данной задачи обусловлена тем, что у студенческой молодежи часто проявляется безразличное или даже негативное отношение к лицам с ОВЗ. Так, по данным исследования Е.С. Грининой [1, 335], 30% студентов-юристов не готовы оказать помощь человеку с ОВЗ даже при необходимости, 36% окажут только в том случае, если их попросят, 10% воздержались от ответа, только 24% будущих юристов готовы к активной помощи. На вопрос о том, хотели бы респонденты, чтобы в будущем их ребенок обучался с детьми с ОВЗ, отрицательно ответили 29% студентов-психологов и 37% студентов-юристов, а по 18% студентов из каждой группы воздержались от ответа [1, 336]. По данным исследования Т.И. Яндановой [6, 48], более половины опрошенных студентов (51,6%) проявляют индифферентное отношение к инвалидам; 84,4% оценивают контакты с инвалидами как нежелательные.

В исследовании М.А. Реснянской и С.В. Кузьминой [6] около половины опрошенных студентов высказали мнение, что интернет позитивно влияет на взгляды и ценности молодежи, однако почти в четверти случаев констатировалось негативное (27%) или нейтральное влияние (24%). Угрозу при получении информации в социальных сетях признают 73% респондентов, многие считают целесообразным введение цензуры и защитных законодательных механизмов в отношении функционирования социальных сетей [6].

Рассмотрим некоторые аспекты влияния социальных сетей на формирование отношения молодежи к лицам с ОВЗ.

Мы проанализировали 182 комментария молодыми людьми видеоматериала «Как относятся к инвалидам в США и России» в сети facebook.com. Главная идея видеоролика – трудное положение лиц с ОВЗ в России. Основная масса комментариев (80,8%) содержала критику социальной политики и положения инвалидов в России, причем в 21,4% случаев эти комментарии посвящены только социальной политике (безотносительно к положению инвалидов). Некоторые комментарии (7,1%) содержали восторженные отзывы о положении ин-

валидов в США, Германии, Японии. Негативная реакция на пропагандистский характер видеоматериала у молодых людей, настроенных патриотически, отмечена только в трех случаях (1,6%). В семи случаях (3,8% откликов на видеоматериал) молодые инвалиды просили подсказать способы миграции в США, высказывали жалобы. Только один из участников обмена мнениями, инвалид первой группы, отметил, что к нему все хорошо относятся и помогают ему; это было единственное позитивное мнение о положении инвалидов в России. Хотя по объему данное сообщение было довольно большим (1077 печатных знаков), оно не получило ни одного отклика. Одна школьница, инвалид с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обратилась к участникам дискуссии с просьбой о помощи: сказать всем друзьям, чтобы они лучше относились к инвалидам, особенно – по месту учебы. Пять откликов на это обращение (2,7% от всего массива высказываний) были сочувственными, остальные (4,95% от всего массива) оказались эмоционально индифферентными и содержали критику медицины и социальной политики России. Заслуживает особого внимания один комментарий к видеоматериалу, содержащий предложение организовать общественные акции в помощь инвалидам; этот комментарий был, по сравнению с другими, значительным по объему (523 печатных знака), но не получил ни одного отклика. Самое объемное сообщение (2070 знаков), проступившее в процессе обмена мнениями, предположительно, было «вбросом», реализующим манипулятивную технологию «астротурфинга», и содержало критику политики присоединения Крыма к России. Никто не сообщал о конкретных фактах позитивного отношения к сверстникам с ОВЗ по месту жительства или учебы, зато почти все участники обмена мнениями тяготели к общим критическим рассуждениям.

На основании данных представленного исследования можно сделать некоторые выводы. При просмотре видеоматериала о проблемах инвалидов в России молодые люди редко выражали сочувствие и готовность к оказанию реальной помощи, зато часто критиковали социальную политику, демонстрируя делегирование ответственности за благополучие людей с ОВЗ государству, ин-

ститутам власти, обществу, образовательным организациям и избегая принятия личной ответственности. Проведенный анализ комментариев позволяет отметить влияние характера видеоматериала (в данном случае – негативное) и выражаемых при обсуждении мнений на социальные установки молодых людей. Данное исследование свидетельствует о необходимости противостояния негативным влияниям через социальные сети на общественное мнение молодых людей, в частности – по отношению к проблемам лиц с ОВЗ. Сегодня важна управляемая оптимизация взаимодействия школьников и студентов с виртуальными сетевыми сообществами с опорой на популярные вэб-ресурсы для формирования готовности молодых людей оказать всемерную поддержку и помощь сверстникам с особыми образовательными потребностями.

Библиографический список

1. Гринина Е.С. Отношение студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». – 2015. – Т. 4. – Вып. 4(16). – С. 333–337.
2. Губанов Д.А., Новиков Д.А., Чхартишвили А.Т. Социальные сети: модели информационного влияния, управления и противоборства / под ред. чл.-корр РАН Д.А. Новикова. – М.: Изд-во физико-математической литературы, 2010. – 228 с.
3. Жилавская И.В. Оптимизация взаимодействия СМИ и молодежной аудитории на основе медиаобразовательных стратегий и технологий. Автореф. дисс. канд. филологических наук по специальности 10.01.10 / Ирина Владимировна Жилавская. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – 23 с.
4. Кантор В.З., Пузань В.В. Отношение студенческой молодежи к инвалидам как детерминанта их включения в интегративное реабилитационно-образовательное пространство вуза // Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: взгляды из Европы и России. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2010. – С. 151–163.

5. Реснянская М. А., Кузьмина С. В. Влияние социальных сетей на мировоззрение студентов // Молодой ученый. – 2016. – № 9.4. – С. 61–63. – URL <https://moluch.ru/archive/113/29349/> (дата посещения: 28.03.2018).
6. Янданова Т.И. Социально-психологические аспекты отношения молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 5. – С. 46–51.

Н.В. Зиздо –
логопед, нейропсихолог
г. Таганрог
руководитель Центра нейрокоррекции
поведения и речи «Томатис-Таганрог»

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННОГО ПРОЦЕССА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Работая с детьми, имеющими нарушения в развитии (от задержки психоречевого развития до сложной структуры дефекта у детей с аутизмом, органическим поражением мозга, генетическими синдромами) мы, в первую очередь, стремимся определить структуру данных нарушений. Симптомы указывают на наличие дисбаланса функционирования организма ребёнка, а нам важно увидеть, что стоит за конкретным нарушением у каждого конкретного ребёнка с целью подбора оптимальных методов коррекционной работы по восстановлению нарушенной функции. Такой подход в коррекции мы называем нейропсихологическим.

Нейропсихология – междисциплинарное научное направление, лежащее на стыке психологии и нейронауки, нацелена на понимание связи структуры и функционирования головного мозга с психическими процессами и поведением живых существ.

Признанным создателем нейропсихологической науки явился отечественный ученый А.Р. Лурия, (имевший неврологическое и психологическое

образование) в середине XX столетия. Нейропсихология детского возраста или нейропсихология развития возникла значительно позже, в 80-х годах прошлого столетия благодаря исследованиям Э.Г. Симерницкой, ученицы А.Р. Лурия. Принципиальное значение исследований Э.Г. Симерницкой – вывод о том, что высшие психические функции и их мозговая организация меняются от возраста к возрасту. Это, с одной стороны, затрудняет диагностику нарушений, а с другой, обеспечивает в детском возрасте высокий компенсаторный потенциал [3].

Огромное значение для понимания процессов развития головного мозга имеет также учение выдающегося отечественного нейрофизиолога Н.А. Берштейна. Его теория о построении движений признана мировой практикой как представление об иерархии уровней организации мозгом психической деятельности человека в целом.

Как известно, А.Р. Лурия выделил 3 основных функциональных блока мозга: 1 блок – энергетический (регуляция тонуса и бодрствования). В него входят глубинные структуры мозга. 2 блок – приём, переработка и хранение информации. Включает основные анализаторные системы (кожно-кинестетическую, зрительную и слуховую). 3 блок – программирование, регуляции и контроль за протеканием психической деятельности. Включает моторные, премоторные зоны и лобную кору с ее корковыми и подкорковыми связями. Каждый последующий уровень мозга сложнее предыдущего по анатомическому строению, выше по функциональной иерархии и моложе по филогенетическому возрасту. При правильном развитии структуры и функционировании мозга мы видим соответственно и правильную организацию процесса формирования психических функций. Это описано как нормы развития.

Что же запускает развитие психических функций ребёнка? И когда оно начинается? Все ВПФ приобретаются на базе элементарных функций, данных человеку от рождения (отражение филогенеза, антропогенеза и онтогенеза). Базисными по отношению к ВПФ являются: 1. Безусловно – рефлексорная деятельность (первичные рефлексы). 2. Ощущения, получаемые с помощью анали-

заторов, данных человеку от природы (вестибулярные, тактильные, проприоцептивные, обонятельные, слуховые, зрительные, интероцептивные) [3].

Соответственно, коррекционную работу по формированию психических функций у детей в нашем Центре нейрокоррекции мы начинаем именно с этих, на наш взгляд осевых моментов развития любого человека – интеграции первичных рефлексов и интеграции сенсорных систем ребёнка, конечно при обнаружении данного вида нарушений. А на практике мы видим, что у подавляющего большинства детей с ОВЗ первичные рефлексы остаются активными, т.е. неинтегрированными, а также практически у всех детей с нарушением развития наблюдается дисфункция сенсорных систем.

Что мы понимаем под первичными рефлексами? Рефлексы являются неотъемлемой частью нормального развития ребенка. Они нужны в первую очередь для того, чтобы ребёнок мог пройти по родовому пути, появиться на свет, сделать первый самостоятельный вдох. Первичные рефлексы также играют ключевую роль в освоении детьми первых самостоятельных движений: держать голову, переворачиваться, садиться, стоять на четвереньках, ползать, и наконец, самостоятельно пойти. Важны эти рефлексы и при освоении окружающей среды (хватать игрушки, переводить взгляд на предметы и т. п.). Кроме того первичные рефлексы выполняют защитную роль в ответ на стресс или опасность. Большинство из первичных рефлексов интегрируется уже к 1 году жизни, некоторые в 3-х летнем возрасте и далее они переходят из рефлекторных двигательных паттернов к осознанным и целенаправленным движениям. Нарушение процессов интеграции первичных рефлексов ведёт к задержке психического, речевого, социального и интеллектуального развития.

Второй базовой психической функцией является развитие сенсорных ощущений. Нам известны вестибулярные, тактильные, проприоцептивные, обонятельные, слуховые, зрительные, интероцептивные ощущения. Основными первичными сенсорными системами являются вестибулярные, тактильные и проприоцептивные. Они появляются у ребёнка ещё во время внутриутробного возраста и служат основой для развития остальных сенсорных ощущений [1].

Поэтому в своей работе на первом этапе мы уделяем особое внимание развитию именно этих трёх систем. Дисфункция сенсорных систем может проявляться в гипо/гиперчувствительности и имеет большое значение для последующего успешного освоения любых видов деятельности. Первые 7 лет жизни мозг ребёнка работает в основном как устройство для обработки сенсорной информации. Он воспринимает окружающий мир, предметы и делает о них выводы именно на основании ощущений. По словам Э. Дж. Айрес, автора метода терапевтического вмешательства, основанного на системном подходе к функционированию мозга: «сенсорная интеграция, необходимая для движения, говорения и игры, – это фундамент более сложной интеграции, сопровождающей чтение, письмо и адекватное поведение» [1].

Таким образом, нельзя недооценивать значение разнообразных ощущений. Они играют незаменимую пусковую роль для развития более сложных, надстроечных ВПФ.

Непосредственно на базе ощущений развиваются функции, которые на языке общей психологии называются представлениями (или узнавание), а на языке нейропсихологии гнозисом. Нам известны и широко применяются в работе дефектологов, логопедов, нейропсихологов зрительный гнозис, слуховой, обонятельный, соматогнозис и т.д. [3].

Над гностическими функциями надстраивается праксис. Праксис – это способность к произвольному выполнению комплексов движений и совершению целенаправленных действий по выбранному плану. Основу праксиса составляет соматосенсорное восприятие. Ребёнок должен достаточно хорошо обрабатывать информацию о собственном теле (тактильная и проприоцептивная перцепция), а также интегрировать тактильные, проприоцептивные, слуховые и визуальные сигналы. Термином праксис принято обозначать практическое предметное действие. Таких действий человек осваивает великое множество: от самых простых (еда, одевание и пр.) до сложнейших, например, представленных профессиональными навыками и пр. Нарушение способности воспроизводить произвольные действия носит название апраксии.

Над праксисом надстраиваются более сложные ПФ – виды абстрактной символической деятельности: память, эмоции, внимание, воля, поведение, мышление и сознание. Речь является высшей психической функцией и служит основным средством выражения мысли. В нейропсихологической науке речь считается осевым процессом психического развития. Структура речи в рамках нейропсихологии включает: 1) гностические и практические функции 2) смысловые функции, расположенные в более высоких по иерархии отделах мозга [3].

Таким образом, лестница функционального развития психических функций в нашем понимании выглядит так:

Речь как высшая психическая функция

Символические психические функции

Праксис (произвольная деятельность и планирование)

Гнозис (представление, узнавание, интеграция представлений)

Тоническая регуляция, способность к саморегуляции

Сенсорные ощущения, безусловно-рефлекторная деятельность

Особенности структуры и функционирования головного мозга

Именно нейропсихологический подход помогает нам более качественно подходить к решению коррекционных задач: позволяет понять мозговые механизмы различных нарушений развития; расширить спектр диагностических методов; проанализировать структуру дефекта пострадавшей функции для понимания компенсаторных перестроек и выбора методов направленного воздействия, используя, например, «обходные пути» формирования ПФ (нейропластичность мозга); выбирать оптимальные методы коррекционной работы с опорой на закономерности межзональных взаимодействий в мозге.

Библиографический список

1. Айрес Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. – М.: Теревинф, 2016.
2. Берштейн Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947.
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологи. – М., 2017.

4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
5. Семенович А.В. Нейрокоррекция в детском возрасте. – М., 2003
6. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. – М.: Изд-во МГУ, 1985.

И.В. Зуев –
старший преподаватель
г. Таганрог, Таганрогский институт
управления и экономики

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Выделяется определенная совокупность особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении детей. Эту совокупность особенностей принято называть «особые образовательные потребности». Несмотря на то, что данный термин употребляется давно, содержание его не раскрывается и не осмысливается в достаточной мере.

В литературе имеется педагогическое определение: «Специальные образовательные потребности – потребности в специальных (индивидуализированных) условиях обучения, включая технические средства, особое содержание и методах обучения, а также в медицинских, социальных и иных услугах, непосредственно связанных и необходимых для успешного обучения» [1, 112].

Социализация – очень важный аспект жизни человека и в особенности ребенка, поэтому необходимо уделять большое количество времени на развитие малыша, а ребенку с особыми образовательными потребностями в особенности. Большая часть детской социализации происходит в семье. Отсюда вытекает вопрос, как правильно заботиться и воспитывать «особенных» детей, итак:

1. Ребенок с особыми образовательными потребностями имеет и общие для всех потребности, главная из которых — потребность в любви и стимулирующей развитии обстановке.
2. Ребенок должен вести жизнь, максимально приближенную к нормальной.
3. Поддержка и внимание к окружающей обстановке, вне стен дома. Ведь ни для кого не секрет, что в учебных учреждениях дети часто подвергнуты унижениям, причем как со стороны одноклассников, так, иногда, и со стороны учителей. А особым издевкам подвергаются те, кто не похожи на остальных, поэтому необходимо уделять этому внимание.
4. Четкое формирование ценностных установок (хорошие и плохие поступки, уважительное отношение к родителям, к старшим, доброжелательное отношение к сверстникам, младшим, бережное отношение к природе и животному миру и т. д.)

Полноценная социализация невозможна без формирования системы нравственно-правового сознания и соответствующего социального поведения. Наличие интеллектуального нарушения существенно затрудняет решение этих задач, повышает вероятность социальных отклонений в индивидуальном поведении личности. Кроме нарушений познавательной деятельности есть и другие факторы, затрудняющие процесс социализации детей с ограниченными возможностями [2].

К таким факторам относятся:

- социальный статус «Ребенка с ограниченными возможностями»;
- проявление дефицита индивидуализированного общения со взрослыми;
- ограничение социальной активности ребёнка;
- зачастую принудительный характер общения со сверстниками;
- необходимость адаптации к большому числу сверстников.

Этим факторам также необходимо уделить должное внимание, в особенности позиционированию ребенка перед самим собой, осознание своего внутреннего «Я» не должно ассоциироваться с чем-то негативным.

Хотелось бы отметить, что в становлении и развитии личности, важное место также занимает школа и здесь тоже необходим особый подход. Дети, не проходившие специальной коррекционной подготовки в дошкольном возрасте, оказываются без тех знаний, умений и навыков, которые необходимы для овладения школьной программой, что осложняет дальнейшее обучение. Уменьшить эти трудности можно только путем организации специального обучения, т. е. обучения с учетом особых образовательных потребностей ребенка. В свою очередь это предполагает:

1. Подготовку детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий;
2. Формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учебной деятельности;
3. Замедленный темп преподнесения новой информации;
4. Меньший объем «порций» преподносимых знаний;
5. Организацию занятий таким образом, чтобы избегать переутомления детей;
6. Контроль за пониманием детьми, изученного материала;
7. Подстраивание образовательного процесса под особенности ребенка (например: оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т. д.). Недостаточное понимание значимости особых образовательных потребностей и лишь частичное удовлетворение требований, из них вытекающих, даже в специальных (коррекционных) школах ведет к неполному использованию актуальных и потенциальных возможностей детей.

Совершенно очевидно, что реализация большинства из этих требований абсолютно невозможна в условиях инклюзии, то есть обучения ребенка с особыми образовательными потребностями в обычном классе школы общего назначения.

Особые образовательные потребности детей с недостатками развития проявляются в разной степени выраженности и в разных сочетаниях. Это требует наличия разнообразных форм организации обучения – от глубоко диффе-

ренцированного до инклюзивного, которое возможно только для детей со слабовыраженными недостатками развития.

Всегда следует иметь в виду: где бы ни обучался ребенок с ограниченными возможностями – в специальном учреждении или в условиях интеграции – это должно быть специальное обучение. Только так можно добиться успешной адаптации ребенка к школе и получения им образования, которое будет одним из условий его адаптации и интеграции в последующей взрослой жизни [3].

В заключение стоит сказать, что социальная адаптация детей с особыми образовательными потребностями – это успешное усвоение ими социальных ролей в системе общественных отношений. При этом ребёнок должен видеть примеры для подражания как в микросреде, то есть в ближайшем окружении, в коллективе, где он воспитывается, так и в макросреде, то есть в окружающем мире. Поэтому необходимо тщательно контролировать все сферы жизни ребенка, включая свое собственное поведение.

Библиографический список

1. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь / сост. Н.В. Новоторцева: 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: КАРО, 2006, 144 с.
2. Балятинская Н.В. Проблема социальной адаптации и интеграции с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korrektcionnaya-pedagogika/2016/03/17/problema-sotsialnoy-adaptatsii-i-integratsii-s>.
3. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2013. – № 5. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml>.

А.Г. Карпенко –
старший преподаватель
г. Таганрог, Таганрогский институт
управления и экономики

РАЗВИТИЕ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЕМЫХ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В данной статье раскрывается актуальная тема адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями для участия в занятиях физической культуры и спорта инвалидов. В наше время все больше уделяют внимание робототехнике, развитию инновационных технологий в сфере программирования, вооружению, нанотехнологиям и т.д., но почему-то не уделяют должного внимания главной актуальной теме – адаптации человека в социуме, его взаимодействия с окружающей средой.

Современное развитие науки и технологий все больше отдаляет человека от природы, при этом практически полностью заменяя общение с «живым» человеком виртуальной коммуникацией через смартфоны, планшеты и прочие гаджеты. Разрабатываются и внедряются новые виды вооружений, но наука еще не в силах помочь людям с врожденными и хроническими заболеваниями жить и радоваться жизни, вылечить их или хотя бы адаптировать людей с ограниченными возможностями для полноценного функционирования в социуме. С одной стороны, человечество разрабатывает технологии лечения неизлечимых болезней, с другой должно способствовать оздоровления тех, кто излечению не подлежит.

Современная система образования полноценно принимает в себя только тех, кто отвечает её определенным требованиям, студентов со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех учебной программе и показывать результаты успеваемости, одинаковые для всех. В результате нередко получается, что студенты с особыми образовательными потребностями выпадают из общего образовательного процесса, так как для работы с ними пе-

дагогический состав образовательных учреждений не обладает необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики.[1] Именно поэтому возникла острая необходимость внедрения инклюзивного обучения в систему образования и его дальнейшего развития и совершенствования.

Инклюзивное образование – это процесс, который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для студентов с особыми потребностями. В основу инклюзивного образования заложена идеология, исключающая любую дискриминацию и обеспечивающая отношение ко всем людям как к равным, но и при этом создаются необходимые условия для тех, кто имеет особые образовательные потребности, когда все студенты, независимо от проблем со здоровьем, помещаются в соответствующие возрасту группы, чтобы получать высококачественное обучение и поддержку, которые позволят им достичь успеха в освоении учебного плана и в получении профессии [2].

Проблемами инклюзивного образования занимаются педагоги и психологи в нашей стране и за рубежом [3, 4, 5, 6]. Успешное инклюзивное образование происходит, прежде всего, путем принятия, понимания различий и разнообразия обучаемых, в том числе физические, познавательные, академические, социальные и эмоциональные различия. Инклюзивное обучение - это способ мышления и действия, который демонстрирует всеобщее признание и способствует чувству принадлежности к группе у каждого обучаемого.

Инклюзивное обучение включает в себя не только академические дисциплины, но и занятия физкультурой и спортом.

В связи с большим количеством инвалидов-колясочников актуальным является разработка различных методик работы с ними в плане реабилитации и абилитации, в том числе и методик развития силовых способностей. Развитие силовых способностей должно происходить на протяжении всей сознательной жизни и подразумевает не только тренировочный план, а особое видение существования и жизненный уклад, включающий в себя различные сферы жизнедеятельности человека.

Также необходимо с детства развивать все физические качества, выполняя различные комплексы специализированных упражнений. Если мы говорим о врожденных проблемах пояса нижних конечностей, то основная часть нагрузки должна приходиться на верхний плечевой пояс. В силовом плане мы можем использовать в качестве отягощения на начальном этапе собственный вес обучаемого. Начиная с 7 лет, можно развивать гибкость посредством гимнастических упражнений для верхнего плечевого пояса. Также нужно уделять особое внимание ловкости. В первую очередь – это подвижные игры с предметами: мяч, медицинбол.

Чтобы понять, как происходит адаптация к физической нагрузке у людей с ограниченными возможностями, необходимо дать определение и ввести понятие адаптации.

Адаптация – это приспособление человека к физической нагрузке, рациональное использование своих способностей для оптимального развития физических качеств, чтобы избежать переутомления. В зависимости от физической нагрузки адаптация должна проходить в несколько этапов:

1. Ознакомление – речь идет о новом виде физической активности;
2. Разучивание – вид физической активности, при котором изучается техника выполнения движений (по принципам «от просто к сложному», «от неизученного к изученному»);
3. Закрепление – вид физической деятельности, при котором происходит улучшение техники выполнения движений;
4. Совершенствование – доведение техники выполнения упражнений до идеального состояния. Под идеальным состоянием подразумевается выполнения технических приемов – максимально удачное выполнение того или иного упражнения и движения на данном этапе его физической подготовки.

Как же развить силовые способности? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо понимать, что такое сила? Сила – это способность человека преодолевать внешнее сопротивление, то есть, выполнять упражнения с отягощениями. Помимо работы с собственным весом, обучаемый выполняет упражне-

ния с различными снарядами. Выполняя упражнения с собственным весом, обучаемому тяжело добиться большого увеличения мышечной массы (гипертрофии), вот здесь приходят на помощь гантели и штанги.

В подростковом возрасте вес снаряда не должен быть больше собственного веса, иначе можно травмироваться, так как костно-мышечная система еще полностью не сформировалась. После закрытия эпифизов костей можно начинать работать с отягощениями, превосходящими в несколько раз собственный вес, но тренировочный процесс должен быть длительным и постепенным. Помимо физических нагрузок, необходимо соблюдать режим дня, сна, отдыха. Принимать достаточное количество витаминов, макро- и микроэлементов, при работе с максимальными и около максимальными весами (90-100% от максимума) контролировать калий, магний, цинк в составе крови, не забывать периодически проходить медицинский осмотр, а также следить за уровнем сахара в крови и количеством гемоглобина.

Для развития силовых показателей, необходимо применять базовые упражнения – жим штанги лежа, отжимание на брусьях, жим гантелей сидя, жим штанги сидя перед собой и из-за головы, подъем гантелей на бицепс сидя, отведение грифа на трицепс из-за головы.

Тренировочная программа должна быть составлена так, чтобы результат в базовых упражнениях не стоял на месте, варьируя тем самым количество подходов и повторений.

В заключение статьи хочется добавить, что любая личность, особенно с ограниченными физическими возможностями, должна развиваться во всех направлениях и сферах жизни. Роль преподавателя физической культуры состоит в том, чтобы помогать обучаемым с ограниченными физическими возможностями, организуя их обучение и деятельность по преодолению этих ограничений. Основным психологическим «барьером» у обучающихся является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии, боязнь остальных участников учебного процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность педагогов. Необходимо понимать, что инклюзивное обучение – это

не только обучаемые с особыми потребностями, а преподаватели и другие участники учебного процесса. Это отношение и подход, который охватывает различия между всеми обучаемыми и способствует развитию равных возможностей для всех.

Библиографический список

1. Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире: мат. Междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 77–79.
2. Медведев Д.А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива // Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010 [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://www.educom.ru/ru/nasha_novay_shkola/school.php
3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / пер. Аникеев И.С., Борисова Н.В. – М., 2009.
4. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафона Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. – М., 2011.
5. Козырева О.А. Инклюзивное образование: от теоретической модели к практике реализации // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2015. – С. 16–19.
6. Волхова Ю.А. Особенности внедрения инклюзивной практики в образовательную систему России // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2017. – Т. 39. – С. 1136–1140.

Н.П. Киричек –
воспитатель
г. Таганрог, ГКУСО РО Таганрогский
центр помощи детям № 5

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Вопрос полноценного физического развития растущих поколений – это проблема экологии человека, сохранения его как вида. Медики, психологи и социологи различают, кроме физического и физиологического здоровья, психическое, нравственное и духовное. Наука понимает здоровье не как отсутствие болезни, а как способность к активной жизни, как состояние благополучия, которое только изначально и отчасти дается природой, но в основном достигается правильным образом жизни. Таким образом, можно видеть связь пяти компонентов, составляющих общую картину здоровья: физическая культура, развитие организма, здоровье соматическое, образ жизни и поведение человека.

Формирование ценностного отношения к здоровью и навыков здорового образа жизни невозможно без развития соответствующих установок. Основными задачами по воспитанию здорового образа жизни является охрана и укрепление здоровья ребенка, формирование у ребенка представлений о себе, строении своего тела, обучение знаниям, умениям, навыкам ведения здорового образа жизни; подготовка ребенка объективно оценивать положительные и отрицательные явления нашей жизни; закаливание детского организма; формирование правильной осанки, жизненно необходимых двигательных действий и культурно-гигиенических навыков и умений, достижений физического развития.

В настоящее время около половины воспитанников центров помощи детям имеют нарушения интеллектуальной сферы. Эти дети составляют группу риска по состоянию здоровья и нервно-психического развития, и нуждаются в специально организованных условиях обучения и воспитания. В данной статье мы рассмотрим основные аспекты формирования представлений о здоровом образе жизни у детей с нарушениями интеллекта.

Как правило, школьники с интеллектуальной недостаточностью неплохо представляют себе, что нужно делать для того, чтобы быть здоровыми. Но их представления преимущественно касаются физического здоровья. Так же, нами было отмечено, что ввиду низкой познавательной активности и несформированности эмоционально-волевой сферы, все занятия по внедрению ЗОЖ должны носить практический характер и быть направлены на формирование социальных навыков.

Так как, ЗОЖ – это поведение, базирующееся на санитарно-гигиенических нормативах и направленное на сохранение и укрепление здоровья, обеспечение высокого уровня трудоспособности, достижение активного долголетия, в детском центре мы стараемся привить все необходимые навыки для успешной социализации воспитанников в самостоятельной жизни.

Одним из компонентов формирования представления о ЗОЖ, мы считаем внедрение трудовой деятельности, приучение ребят к систематическому труду, например, на территории детского центра.

Великий педагог А.С. Макаренко считал, что **способность к труду и трудолюбие** не дарованы ребенку природой, а воспитываются в нем. При этом труд не должен быть кабалой и насилием, а обязательно творческим, сознательным, радостным процессом и раскрывать потенциал личности. Важно переключать детей с одного вида труда на другой, тогда развитие будет разносторонним. «Труд – всегда был основой для человеческой жизни и культуры. Поэтому и в воспитательной работе труд должен быть одним из самых основных элементов» А.С. Макаренко.

Для детей с нарушениями интеллекта, первоочередной задачей, для успешной социализации в обществе, является необходимость обучения их труду и способности полностью себя обслуживать. Таким образом, мы видим, что через формирование представлений о ЗОЖ, ребенок получает необходимые навыки для самостоятельной жизни.

Следующим немаловажным компонентом при формировании представлений о ЗОЖ, мы считаем необходимость обучения ребенка с ОВЗ конструк-

тивному общению со сверстниками. То есть, помощь школьнику с нарушениями интеллекта влиться в детский коллектив, создание у ребенка «ситуации успеха». В этом нам может помочь привлечение школьника к спорту, а именно посещение ребенком с нарушением интеллекта спортивной школы или секции. Как правило, эти дети общительны, дружелюбны, но в общеобразовательной школе им трудно быть успешными из-за особенностей своего развития, а спортивная деятельность дает им возможность реализовать себя, проявить свои лучшие качества. Кроме того, спорт вырабатывает у детей дисциплину, собранность, укрепляет их физически.

Особенностью детей с нарушениями интеллекта является повышенная внушаемость и доверчивость, и поэтому необходимо сформировать вокруг ребенка круг правильного общения. Здесь также нам поможет спортивная секция, а участие в спортивных соревнованиях будет способствовать укреплению и развитию коммуникативных навыков.

Также, одним из наиболее важных компонентов формирования представлений о ЗОЖ у детей с нарушениями в интеллектуальной сфере, является профилактическая работа, направленная против употребления алкоголя, табака, ПАВ. Цель этих мероприятий – усиление “защитных факторов” против употребления ПАВ и ликвидация (или ослабление) “факторов риска”.

К “факторам риска” относится нестабильное эмоциональное состояние, агрессивность, тревожность.

А усиление «защитных факторов» видится в том, чтобы формировать в детях навыки и умения: управлять своими эмоциями; противостоять негативному давлению окружающей среды (умение говорить «нет»); справляться со стрессовыми ситуациями; конструктивно общаться.

Таким образом, мы видим, что формирование представлений о ЗОЖ у детей с нарушениями интеллекта, неразрывно связано с проблемой социализации таких воспитанников в обществе. Основной задачей при формировании здорового образа жизни, является сохранение и укрепление здоровья детей, защита их прав, формирование полноценной личности.

С.В. Козин –
специалист по обслуживанию
абонентского оборудования
с. Ремонтное, МЦТЭТ г. Волгодонск
Ростовского филиала ПАО «Ростелеком»

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Уважаемые коллеги, прежде всего, мне хотелось бы поблагодарить организаторов данной конференции. Считаю, что такого рода конференция способна выявить истинную «картину» царящую сегодня в сфере психолого-педагогического сопровождения детей и молодёжи, а так же способна привнести новаторские идеи, которые будут непосредственным образом приносить истинную пользу данным лицам испытывающим спектр трудностей.

Так в своём выступлении мне хотелось бы остановиться строго на заявленной теме. Разумеется, в ограниченных рамках данной статьи невозможно сколь полно рассмотреть данную тематику, поскольку в таком случае развёрнутое изложение заняло бы объём полноценной кандидатской диссертации, а возможно даже и докторской, если всецело углубиться в генезис данного исследования.

Необходимо начать с того момента, что термин «особые образовательные потребности» в России возник относительно недавно, в то время как в зарубежной педагогике он возник и стал использоваться значительно раньше. Далее можно судить о том факте, что возникновение и распространение понятия особых образовательных потребностей (ООП) заявляет о том, что социум пытается помочь детям, жизненный потенциал которых ограничен, а также тем, которые по воле обстоятельств попали в трудную жизненную ситуацию.

Прежде всего, во избежание потенциальных коллизий следует сразу уточнить, что за основу в данной работе под термином «особые образовательные потребности» мы будем, подразумеваем, прежде всего, трактовку академика РАО В.И. Лубовского где он пишет, что «это потребности в условиях, необ-

ходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения» [5, 62].

Отечественные авторы, Т.С. Буторина, А.Н. Великолуг, Я.В. Лопатина напоминают нам, что «права детей с особыми образовательными потребностями закреплены нормативно-правовыми документами (Конвенция о правах ребёнка, Всеобщая декларация прав человека, Джантъянская декларация, Саламанкская декларация и др.)» [1, 56]. Сутью данных нормативно-правовых документов состоит в то, что школы должны обучать всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных и прочих особенностей. Более того, важным является момент того, что подобный ребёнок должен получать необходимую помощь в комплексе [2–4].

Далее, в рамках обозначенной темы играет не малую роль статья профессора из Эксетерского университета Б. Нориджа [6], где в ней автором представлены результаты международного исследования дилемм различий в отношении специальных образовательных потребностей и инвалидности в образовании. Это было частью более широкого исследования перспектив 132 практиков в области образования и политиков в Англии, США и Нидерландах по целому спектру дилемм различий. Разумеется, кроме этого автор также сопоставляет эти текущие перспективы с теми, от аналогичных групп в Англии и США с начала 1990-х годов. Стоит отметить, что респонденты были опрошены относительно их взглядов на представленную дилемму о последствиях идентификации детей как имеющих инвалидность или специальную образовательную потребность.

Прежде всего, нам на ум приходит другая более ранняя статья Б. Нориджа, где он изучил не менее интересную тему. Данная статья получила название как: «Взгляды учащихся на включение: умеренные трудности в обучении и издевательства в основных и специальных школах» В данном опросе приняли участие 101 школьник [7].

В ходе проведённого эмпирического исследования были получены выводы, что большинство детей дали положительную оценку своим школам и полученному ими обучению, в то время как значительное меньшинство высказало неоднозначные мнения. Кроме этого, те, кто учились в специальных школах, испытывали гораздо больше «издевательств» со стороны детей из других основных школ и со стороны сверстников и посторонних в их окрестностях.

В этой статье предлагается критика того, что стало называться «инклюзивным образованием» в рамках новой администрации труда. Первоначальным стимулом для статьи стал исследовательский проект, призванный установить влияние «презумпции учёта», содержащейся в разделе 15 стандартов в школах Шотландии и т.д. Закон 2000 года. Это предусматривает, что потребности детей-инвалидов и других лиц, имеющих «дополнительные потребности в поддержке», должны удовлетворяться в обычных школах [8].

Понятно, что постоянно необходимо иметь в виду: где бы ни обучался ребёнок с ограниченными возможностями – в специальном учреждении или в условиях интеграции – это обязано быть особое обучение. Только так можно достичь благополучной адаптации ребёнка к школе и приобретения им образования, которое будет одним из условий его адаптации и интеграции в последующей взрослой жизни.

Библиографический список

1. Буторина Т.С., Великолуг А.Н., Лопатина Я.В. Интегративное педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями // Экология человека. – 2006. – № 1. – С. 55–59.
2. Козин С.В. Особенности взаимодействия семьи и общеобразовательных школ в процессе социализации младших школьников: трансдисциплинарный подход // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: сб. науч. ст. IV Всерос. научно-практич. конф. (г. Москва, 20 апреля 2017 г.). / Гос. автоном. образоват. учреждение высш. Образования г. Москвы "Моск. гор. пед. ун-т"; [науч. ред. А.А. Сорокин; ред. совет. Т.В. Корчагина,

- И.А. Нидерман, Г.П. Новикова, А.В. Половникова, Р.Г. Резакова, Е.А. Токарева, В.В. Шаповал]. – М.: Книгодел, 2017. – С. 218–226.
3. Козин С.В. Особенности взаимодействия семьи и общеобразовательных школ в процессе социализации младших школьников: трансдисциплинарный подход // Тезисы XVII Всероссийской научно-практической конференция «Молодых исследователей образования» (23 апреля 2018 г., г. Москва) – М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – С. 255–257.
 4. Козин С.В., Дырр А.И. Теоретическое обоснование процесса формирования духовно-нравственных ценностей школьников в контексте диалога культур на примере г. Элиста // Инновационное развитие российской экономики: сб. мат. X Международ. научно-практич. конф. (г. Москва, 25–27 октября 2017 г.): в 5 т. – М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2017. – Т. 4: Социально-гуманитарные аспекты инновационной экономики. – С. 88–91.
 5. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2013. – № 5. – С. 61–66. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 15.01.2019).
 6. Norwich B. Dilemmas of Difference and the Identification of Special Educational Needs/Disability: International Perspectives // British Educational Research Journal. – 2009. – Vol. 35, – No. 3. – Pp. 447–467. DOI: 10/1080.01411920802044446
 7. Norwich B., Kelly N. Pupils' Views on Inclusion: Moderate Learning Difficulties and Bullying in Mainstream and Special Schools // British Educational Research Journal. – 2004. – Vol. 30, – No. 1. – Pp. 43–65. DOI: 10/1080.01411920310001629965
 8. Pirrie A., Head G. Martians in the Playground: Researching Special Educational Needs // Oxford Review of Education. – 2007. – Vol. 33. – No. 1. – Pp. 19–31. DOI: 10.1080/03054980601119441

Н.П. Макареня –
директор
г. Таганрог, МОБУ СОШ № 16;
О.В. Кудрина –
заместитель директора по ВР
г. Таганрог, МОБУ СОШ № 16

ВВЕРХ ПО ЛЕСТНИЦЕ, ВЕДУЩЕЙ ВНИЗ

(из опыта работы)

Вопросы образования особенных детей очень актуальны. Соорудить пандусы, повесить таблички со шрифтом Брайля, устроить звуковые указатели и многое другое для особенных детей – это очень важно! А что делать тем учащимся, у которых огромные сложности со школьной программой, но которые внешне никак не отличаются от своих сверстников, нормативно развивающихся? Это – дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР).

Такие дети обучаются в массовых школах, обычных классах со своими развитыми сверстниками. Стойкая неуспеваемость нередко списывается педагогами на лень, нежелание учиться. Исследования показали, что из всего количества неуспевающих детей в школе на долю детей с ЗПР приходится до 70%. В каждой школе есть такие дети – выявленные и невыявленные. И от этого зависит их образовательная судьба. Хорошо, если внимательный педагог забьёт тревогу сразу, как только обнаружит особые образовательные потребности такого ребёнка. А если нет? И тогда уходит драгоценное время, которое особый подросток мог бы посвятить занятиям со специалистами, имеющими возможность ему помочь. Такая школа в Таганроге есть. Это школа № 16. Педагогический коллектив школы имеет огромный опыт работы с подростками с ЗПР. В штате есть специалисты: социальный педагог, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед. Все учителя имеют повышение квалификации по программе «Создание коррекционно-развивающей среды для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в соответствии с ФГОС». Чем раньше подросток с ЗПР попадёт в нашу школу, тем больше у него шансов адаптироваться к школьной программе и получить аттестат об основном общем образовании.

Часто такие подростки отягощены девиантным поведением и состоят на профилактических учётах. Следует отметить, что коллектив обучающихся МОБУ СОШ № 16 находится в постоянно динамике: часть обучающихся, в результате проведённой работы, удаётся снять с профилактического учёта, но тут же в школу поступают по направлению городской ПМПК подростки, уже имеющие негативный жизненный опыт, совершившие асоциальные поступки и состоящие на учёте в КДН и ЗП и полиции. Часто это подростки из неблагополучных семей, которые имеют деструктивное влияние на их личности. В своей семье подростки не находят ни поддержки, ни образца для подражания. Единственным местом, где они хоть кому-то нужны, является школа.

Согласно п.2 статьи 17 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» обучение в образовательных организациях осуществляется с учётом потребностей, возможностей личности в очной, очно-заочной и заочной форме. Администрация и педагогический коллектив предоставляет своим обучающимся эти разные формы обучения. Дети, имеющие задержку психического развития, обучаются в специальных классах для детей с ЗПР, для которых создаются особые образовательные условия:

- предоставлено обучение в первую смену;
- реализуется адаптированная образовательная программа для обучающихся специальных классов для детей с ЗПР;
- организовано информационное пространство (удобно расположенные и доступные стенды с наглядным материалом);
- оборудована комната психологической разгрузки для отдыха, релаксации и коррекционно-развивающих занятий;
- налажено сопровождение классным руководителем-тьютором, социальным педагогом, педагогом-психологом и учителем-дефектологом-логопедом;
- используются специальные методы и приёмы обучения, согласно адаптированной образовательной программе и рекомендациям узких специалистов;

- организована внеурочная деятельность, досуговые, профилактические мероприятия и профессиональная ориентация.

Для обучающихся, имеющих перерыв в образовании, находящихся в классе не в соответствии со своим возрастом, проживающих в семьях с низким уровнем материального достатка, у которых возникает необходимость работать и обеспечивать себя и своих родственников, предоставляются очно-заочная и заочная формы обучения и возможность совмещать учёбу с работой.

Создание ситуации успеха начинается с того момента как подросток переступил порог нашей школы. Школьный консилиум совместно с родителем решает, какая форма обучения будет более эффективной для данного подростка. Специалисты определяют, в каком классе будет учиться подросток, какой классный руководитель будет курировать его пребывание в школе. При этом учитываются особенности характера самих классных руководителей: стиль и методы работы, темперамент, человеческие качества. В разных формах обучения существует различное методическое сопровождение. Для решения проблем подростка и его семьи, с целью оказания помощи можно поменять форму обучения.

Администрация и педагоги школы представляют собой коллектив единомышленников, равнодушных к детским проблемам. Все педагоги школы владеют методами работы с такими подростками. Классные руководители, они же тьюторы, должны максимально вникнуть в историю жизни каждого прибывшего к нам ученика, его проблемы, спрогнозировать его будущее поведение, понять, чего от него ожидать. В течение двух месяцев идёт адаптация к коллективу и учителям. Если возникли проблемы, есть возможность перехода к другому классному руководителю или в другой класс, где у подростка появились друзья и взаимные интересы.

Упор делается на интерес подростка. Педагоги взяли за основу образования наших особенных детей развитие творческой составляющей их личности. Через творчество реализовываются педагогические задачи. Ученики открываются через рисунки, стихи, песни, танцы, начиная с малого и постепенно при-

ближаясь к уровню личных достижений, сравнимому с уровнем нормативно развивающихся сверстников. Самое малое достижение обучающегося возводится в ранг значительного шага к вершинам его развития. Этот приём – один из основных в работе с детьми с ЗПР. Подростки равны в своих стартовых возможностях. Хотя образовательные трудности и их количество у всех разные. Получается, что они равны среди особых, но каждый из них может стать и становится лучшим среди равных.

Обучающиеся разных форм обучения объединяются во внеурочных и досуговых мероприятиях. Создана и функционирует единая система, в которой каждый обучающийся включён в систему социальных отношений. Происходит развитие волевых качеств личности, повышается мотивация к обучению. Учитывая организацию комфортных психологических условий, можно считать, что в школе создаётся ситуация успеха для каждого обучающегося. В результате происходит социализация и самоопределение подростков, усвоение социальной роли, принятие стандартов поведения и выполнение норм закона. Базовым показателем является сдача выпускных экзаменов. Ежегодно в школе получают аттестаты об образовании около 100 девятиклассников и около 30–50 одиннадцатиклассников, которые ранее, в других школах, имели проблемы в обучении и поведении.

Все направления работы школы имеют апробированное научно-методическое обеспечение. Учебные показатели и показатели воспитанности учащихся стабильны. Положительная динамика наблюдается и по комплексному показателю социализации детей группы социального риска – продолжению личной образовательной траектории в выбранной профессии: около 80% выпускников продолжают обучение в системе среднего профессионального образования. Повысилась мотивация к обучению – 84% выпускников считают своей целью получение аттестата. Уменьшилось число подростков, склонных к употреблению алкогольных напитков, а количество учащихся, употребляющих токсические вещества, снизилось до 0. В течение последних пяти лет коллективные работы обучающихся школы завоёвывают призовые места на городских

выставках декоративно-прикладного искусства, медали и кубки в городских спортивных соревнованиях по различным видам спорта.

Таким образом, школа выполняет в полной мере социальный заказ общества, а также осуществляет коррекцию и реабилитацию подростков, имеющих проблемы в поведении и обучении, что соответствует принципу государственной политики в области образования.

Библиографический список

1. Нечаев М.П. Адаптивная воспитательная система в современной школе: метод. пос. – М., 2008.
2. Степанов И.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М., 2008.
3. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / под ред. Е.Н. Степанова. – М., 2004.
4. Есаян Т.С., Кордюкова Т.И. Региональное содержание воспитательного процесса в системе дополнительного образования детей и внеурочной деятельности: метод. пос. – Ростов н/Д., 2009.

Т.П. Мышева –
канд. пед. наук, доц.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

РОЛЬ ЭКСКУРСИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ

Современный социум начинает уделять большое внимание инклюзивному образовательно-воспитательному процессу, который проходит не только в общеобразовательном учреждении, но и в таком учреждении культуры, как музей. Комфортное и безопасное пространство музея способствует тому, что культурное наследие становится доступным для людей с различными особенностями. Это говорит о том, что музей выполняет свое предназначение: он дает возможность каждому прикоснуться к культурным ценностям прошлого. Таким

образом, люди, имеющие инвалидность, получают возможность социализироваться и раскрыть свой творческий потенциал. В этом случае, отношение к данным личностям начинает меняться: для них начинают создаваться новые программы, где находят отражение те темы, которые будут понятны инклюзивникам [4, 25].

Инклюзивное образование в музее строится в соответствии с уровнем заболеваемости детей и степени их развития. Выделяются несколько групп:

I группа – это дети, которые слабо контролируют свои действия. Они не имеют навыков работы в коллективе.

II группа – дети, не умеющие организовать самостоятельную деятельность.

III группа – дети, которые имеют навыки сотрудничества в группе и с её руководителем.

IV группа – дети, выполняющие действия с помощью педагогов.

V группа – дети, имеющие способность к интеллектуальной и творческой деятельности [2, 36].

Каждая группа детей диктует необходимость создания индивидуальной образовательной программы. С этой целью при организации экскурсионной деятельности для инклюзивных детей педагогу прежде следует разработать психолого-педагогический паспорт для каждой группы.

Инклюзивная экскурсионная деятельность будет эффективной при следующих условиях:

- при разработке индивидуальной программы инклюзии, включающей особенности развития личности;
- при использовании индивидуальных и взаимосвязанных форм инклюзивного образовательно-воспитательного процесса;
- при учете особенностей детей с ОВЗ во время физических нагрузок;
- при подготовке к инклюзивным экскурсиям необходимы специальные пандусы и медицинское обслуживание;
- при обеспечении безопасности для таких групп экскурсантов.

В процессе экскурсии у детей с ОВЗ формируются такие личностные качества как; мотивация к получению новой информации; вырабатываются умения групповой работы; распознаются объекты и предметы подлинного мира, живой и неживой природы; происходит знакомство с методикой изучения данных объектов и предметов; определяется видовое разнообразие объектов и окружающего их природного мира. В процессе экскурсии могут проводиться конкурсы:

- по выбору и обоснованию самых красивых архитектурных участков маршрута;

- даются задания на дом по подготовке изученных материалов в письменной и устной форме;

- составляются фотоальбомы, презентации изученных территорий на маршруте, которые могут быть дополнены, рисунками, предметами и т.д. [3, 56].

Наибольшую эффективность имеют маршруты, проложенные по Чеховским местам:

- в процессе знакомства с маршрутом экскурсии по Чеховским местам совместно строится программа, в которой предлагается основная (биографический аспект жизни писателя) и дополнительная (детали из семейного альбома) информация;

- приобретаются навыки наблюдения и логического следования маршрута;

- развиваются умения работы с маршрутной картой, планом местности;

- формируются навыки по оценке маршрута по Чеховским местам;

Подготовка к экскурсии включает: определение темы, цели и места; изучение и подбор материалов, намеченных к использованию в ходе экскурсии; тщательное обдумывание методических приемов и маршрута; подготовку групповых и индивидуальных заданий, для детей с различными уровнями здоровья; продумывание проблемных ситуаций, заданий и вопросов, ответы на которые дети могут получить в ходе экскурсии [3, 58].

Проведение экскурсии включает информационную часть и рабочую, во время работы на экскурсии дети с ОВЗ ведут маршрутный дневник.

Маршрут по Чеховским местам города длится около трех часов. При передвижении от объекта к объекту детям дается задание составить по своему воображению портрет писателя, который они озвучивают в конце экскурсии.

В качестве примера мы можем привести инклюзивную экскурсию в дом-музей «Лавка Чеховых». Здесь дети имеют возможность познакомиться с товарами бакалейной лавки второй половины 19-го века. Для них осуществляется постановка фрагмента спектакля по произведению А.П.Чехова «На пути».

Особый интерес у инклюзивников вызывает эпизод с крысой, произошедший в лавке. Суть его состоит в том, что в один из вечеров в лавку завезли деревянное масло, используемое как для приготовления пищи, так и для розжига лампад. Бочку с маслом вечером вскрыли, проверили его свежесть, а вот закрыть забыли. Утром домочадцы увидели, что в бочке с маслом плавает мертвая крыса. Следовательно, с маслом необходимо было расстаться. Отец Антона Павел Егорович Чехов отказывается от неиспользования масла в дальнейшем и в подтверждение своих слов заставляет своих детей обмакнуть мякиш хлеба в испорченное масло и съесть его. Подобная выходка отца писателя приводит детей в ужас. Они начинают выражать свое отношение к рассказанному эпизоду, и сотрудники музея просят детей зарисовать услышанный рассказ на листе предварительно подготовленной бумаги. Результатом экскурсии являются рисунки детей, отражающие их эмоции и созданные их воображением образы. Старшим же участникам предлагается разработать проекты по исследованию предметов, представленных в бакалейной лавке отца писателя.

Предлагаемая экскурсия представляет собой тип образовательной экскурсии, которая повышает научно-познавательный потенциал детей с ограниченными возможностями здоровья, показывает, как влияет музейный материал на эмоциональный процесс личности. Однако следует отметить и тот факт, что в процессе экскурсии у детей с ограниченными возможностями здоровья форми-

руются и коммуникативные свойства. Увиденные предметы заставляют детей общаться, высказывать свое мнение, отражать свои эмоции.

Итак, мы видим, что в процессе экскурсии реализуются следующие задачи:

- устанавливаются связи между природой, социальной жизнью и человеком;
- детьми осознается взаимосвязь в системе «человек – природа – общество»;
- определяется нравственно-эстетические установки поведения в природе и на объекте;
- формируются индивидуальные качества, выявляются способности, интересы;
- развивается познавательный интерес к городским памятникам и предметам музейных объектов;
- определяются эстетические ценности природного и социального окружения.

В процессе инклюзивного образования и воспитания на объектах дети с ограниченными возможностями здоровья развивают познавательные действия:

- умение моделировать архитектурные и социальные явления;
- овладевают такими логическими операциями как: сравнение сопоставление, обобщение получаемых об исследуемом объекте сведений.

Таким образом, инклюзивная экскурсионная деятельность развивает толерантность между здоровыми и детьми с ОВЗ, социализирует их и формирует интерес к окружающему миру и культурным ценностям.

Экскурсия вызывает любознательность, наблюдательность. Она доставляет большую радость особенным детям, оставляет в их сознании неизгладимое впечатление, полученное в процессе наблюдений, на основе которых воспитывается любовь к родному краю, Родине.

Следует помнить, что именно формирование сознания умственно отстающего школьника менее всего поддается коррекции. Ему трудно существовать в окружающем мире. Поэтому необходимо направить все усилия, чтобы помочь ребёнку приспособиться к жизни. Л.С. Выготский рекомендовал искать “обходные” пути в решении этого вопроса [1, 153]. Планируя воспитательную работу по краеведению с детьми, следует обратить особое внимание на общение,

которое является фундаментом человеческой жизни, необходимостью и потребностью людей, способом их существования. Вся человеческая жизнь – определённая система отношений, где каждый должен найти оптимальное соотношение между собой и окружающим его социумом.

В каждой последующей экскурсии должны быть моменты закрепления знаний, полученных ранее, и дальнейшее их расширение.

Успешное проведение экскурсии в большой степени зависит от тщательной специальной подготовки к ней учителя.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Психолог, 2001. – 284 с.
2. Межова Л.А. Инклюзивная экскурсионно-рекреационная деятельность как элемент социальной адаптации молодёжи / Л.А. Межова // Культура физическая и здоровье. – Воронеж. – 2013. – № 6.
3. Межова Л.А., Летин А.Л., Луговская Л.А. Экскурсионная деятельность как основа развития регионального инклюзивного туризма // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1.
4. Пенин Г.Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 9(83). – С. 47.

Т.А. Полякова –
учитель, канд. филос. наук
г. Волгодонск, ГКОУ Волгодонская
специальная школа-интернат «Восхождение»

ТОПОНИМИКА КАК ФЕНОМЕН АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Сегодня социокультурная деятельность и ее осмысление происходят в ситуациях динамической переоценки, модернизации установившихся систем и представлений. Социализация как процесс взаимодействия личности со средой,

может вступать в противоречие, если социокультурная деятельность не становится механизмом формирования необходимых качеств личности студентов. А это возможно, если социокультурная среда состоит из трех обязательных элементов: субъектов, общности (студии, объединений, клуба, группы) и самого процесса деятельности на всех ее этапах [1, 20]. Под понятием "социокультурная среда" подразумевается макросреда, в которой действуют социально обусловленные факторы и закономерности [2, 14].

Именно, воспитание в макросреде языковой личности в социокультурном аспекте требует поиска новых подходов к изучению русского языка. Один из путей реализации нового подхода – включение социокультурного материала в ткань уроков русского языка, то есть такого материала, который позволит формировать русскую языковую личность.

Социокультурный подход определяет стратегию изучения русского языка сквозь призму национальной культуры.

Особое значение при таком подходе придается использованию краеведческого и в особенности лингвокраеведческого материала в процессе изучения русского языка. Именно такой подход воспитывает у обучающихся бережное, любовное и внимательное отношение к родному языку. Ведь именно знание языка, истории, культуры, природных условий, обычаев народа дадут возможность преподавателю сформировать у обучающихся национальное самосознание, чувство достоинства и социальной справедливости.

Особенно эффективным, по мнению методистов и лингвистов, является использование местной топонимии в процессе лингвокраеведческих занятий. Эти занятия позволяют обучающимся закрепить знания основ наук и выработать умение ими пользоваться. Достигнуть этого можно, лишь "вскрыв те связи, которые существуют между явлениями в реальной жизни, осветив надлежащим образом эти связи, познав, как они возникают и развиваются" [3, 46].

Топонимия часто привлекает обучающихся, так как географические названия таят в себе и мудрость народа, и исторические предания, и хитроумные загадки родного языка.

Топонимика служит прекрасным средством стимулирования познавательного интереса обучающихся к изучению "прошлого и настоящего своего края путем поиска связей между географическими условиями местности, историей, языком народа и отражением их в географических названиях".

С июня 2016 в Волгодонской специальной школе-интернате «Восхождение» реализуется инновационная площадка «Топонимика Донского края как системообразующий компонент воспитательной системы школы-интерната в условиях реализации ФГОС». Исследование топонимики Донского края как системообразующего компонента воспитательного процесса школы-интерната в условиях реализации ФГОС происходит с использованием спутниковой системы Google Планета Земля.

Программа представляет собой исследовательскую, коррекционно-развивающую работу на основе изучения топонимики Донского края, направлена на обеспечение коррекции недостатков в психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории. Реализация программы способствует выравниванию в соответствии с возрастными требованиями состояния развития обучающихся, а также психофизических процессов воспитанников, что необходимо для их всестороннего гармоничного развития и успеваемости. Программа направлена на личностно-ориентированное обучение.

Актуальность изучения данной программы «Топонимика Донского края» с использованием программы Google Планета Земля продиктовано повышенным интересом обучающихся к изучению родного края, окружающих топонимических объектах. Полные и глубокие знания обучающихся о родном крае способствуют воспитанию любви к родной земле, уважению к традициям и культуре своего народа.

Цель программы – формирование методологии процесса лингвокраеведческого познания топонимических объектов своей местности на основе организации исследовательской, проектной деятельности с использованием программы Google Планета Земля.

Задачи:

- развитие комплексных знаний и умений лингвокраеведческих особенностей о своей местности во всем её многообразии и целостности;
- овладение умениями анализировать образования топонимических понятий и применять полученные теоретические знания на практике;
- развитие познавательных интересов, интеллектуальных, творческих способностей в процессе наблюдений, исследований состояния топонимических объектов, готовность к качественному её улучшению;
- воспитание любви к родному краю, гражданской позиции, самореализации во всех сферах деятельности человека.

Главная идея программы: включить обучающихся в практическое осмысление проблем родного края с применением программы Google Планета Земля, осознание необходимости использования лингвокраеведческие знания на уровне функциональной лингвистической грамотности.

Содержанием программы дополнительного образования «Топонимика донского края» реализуется идея авторского замысла рассмотреть с помощью программы Google Планета Земля процессы, явления, лингвистические события общества на планетарном и локальном уровнях, как целостную систему топонимических объектов. Обучающиеся включаются в поиск информации, на бумажных и электронных носителях выдвижение гипотез, эффективное преобразование комплекса ранее полученных знаний и умений из различных дисциплин. Предлагается использование разнообразных методов обучения: информационный, теоретический, проблемно-поисковый.

Результатом реализации программы является способность применять лингвокраеведческие знания в реальной жизни на уровне решения проблем лично и для общества значимых, а также воспитание духовно-нравственной культуры, готовность к полезной общественно-лингвистической деятельности.

Основным аспектов программы «Топонимика донского края», является топонимика. Топонимика – это наука, изучающая географические названия, их

происхождение, смысловое значение, развитие. Является интегральной и сочетает в себе географию, историю и лингвистику.

Учащимся особенно интересна работа в спутниковой системе Google Планета Земля. С её помощью воспитанники могут не только увидеть космические снимки, но и получить подробную информацию о гидронимах, годонимах, дремонимах и о других топонимических объектах родного края. Данная программа даёт поистине уникальную информацию о топонимах.

Функция «Просмотр исторических изображений» даёт возможность увидеть снимки, сделанные в различные временные промежутки (начиная с 2002 года), что позволяет выявить определить изменения, произошедшие с топонимическими объектами.

Такой вид исследовательской работы позволяет сформировать конкретную цель – результат деятельности, для достижения которого необходимо решить определённые задачи и совершить некие операционные действия.

Поэтому, использование программы Google Планета Земля – удобный инструмент, который при разумном использовании способен привнести в учебно-воспитательный процесс элемент новизны, повысить интерес обучающихся к приобретению знаний, создать особую увлекательную среду познания.

Таким образом, изучив происхождение топонимов, обучающиеся узнали много интересного о нашем крае, заново открывают для себя свой народ, свое село, речку, на которой выросли, наконец, свою семью. Осознанная любовь к своему народу несоединима с ненавистью к другим народам. Любя свой народ, свою семью, лучше будешь понимать другие народы и другие семьи. Если в человеке доминирует общая настроенность на восприятие чужих культур, то она неизбежно приводит его к ясному осознанию ценности своей собственной культуры.

В ходе опытно-экспериментальной работы обучающиеся нашли подтверждение гипотезы исследования о том, что использование в процессе изучения русского языка топонимического материала в качестве регионального компонента способствует воспитанию любви и формированию интереса к «малой»

родине, обогащению и активизации словаря обучающихся и улучшается социокультурную среду в колледже. Использование материалов топонимики дало возможность реализовать актуальную сейчас идею включения регионального компонента в систему лингвистического образования.

Библиографический список

1. Колесов В.В. Русская речь: Вчера, сегодня, завтра. – СПб., 2015. – С. 110.
2. Лыжова Л.К. Региональный компонент в преподавании русского языка. // РЯШ. –2016. – № 4. – С. 11–14.
3. Савельева Л.В. Современная русская социоречевая культура в контексте этнической ментальности // Язык и этнический менталитет: сб. науч. тр. – Петрозаводск, 2017 – С. 156.

М.А. Пуйлова –
канд. пед. наук, проф.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
С.Л. Налесная –
канд. пед. наук, доц.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ К ШКОЛЕ

С первого дня в образовательной организации к обучающемуся предъявляются новые требования, соответствующие учебной деятельности. Проблема адаптации ребенка к школе всегда являлась актуальной, но сегодня приобретает особую значимость в связи с изменившимся в последнее время представлением государства и общества о правах и возможностях ребенка-инвалида. Это привело к увеличению количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающихся в массовой школе. Проблема адаптации таких детей стоит

особенно остро. Из-за особенностей развития у детей с ОВЗ затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватного реагирования на происходящие изменения, усложняющиеся требования. Эти школьники испытывают особые трудности в процессе достижения своих целей в рамках существующих норм. Все эти особенности предопределяют трудности, с которыми может столкнуться ребенок с ОВЗ в период адаптации. Немаловажным является и то, что младшие школьники часто акцентируют внимание на особенностях внешнего вида и поведения одноклассника, могут сторониться его или даже вступать в открытый конфликт.

Проблема адаптации детей к школе всегда находилась в поле внимания зарубежных и отечественных ученых. Детальный научный анализ сущности, детерминант, компонентов готовности дан в работах Л.И. Божович [2], М.М. Безруких [1], Н.И. Гуткиной [3] и др. В психологии и педагогике имеются аргументированные данные о том, что готовность к школе определяется «не столько знаниями, умениями и навыками детей, сколько всем ходом психического развития ребёнка, где ведущее значение имеют его общение с окружающими, достаточный уровень личностного развития, эмоциональное благополучие, то есть адаптация его в первом классе» [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) особое внимание уделено вопросам обеспечения «необходимых условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья» [6]. На основании этого одной из важных задач школ, в которых реализуется инклюзивная практика, является включение детей с ОВЗ в социальное пространство, их адаптация в общеобразовательном классе. Этот процесс должен управляться педагогами, специалистами сопровождения образовательного процесса, координатором инклюзивного образования и пройти так, чтобы он был комфортен и для ребенка с ОВЗ и для его одноклассников.

Основные требования ФГОС НОО к организации образовательного процесса школы, реализующей инклюзивную практику, предполагают комплексную коррекционно-развивающую работу, одним из направлений которой является использование специальных методов, приемов и средств обучения [6]. В этой связи целесообразным является рассмотрение возможностей сенсорной комнаты в адаптации детей с ОВЗ к обучению в школе.

В современных научных исследованиях сенсорная комната характеризуется, как «помещение с максимально комфортной и безопасной обстановкой, наполненное разнообразными стимулами для исследования окружающего пространства ребенком. Уникальная sensory среда воздействует на все воспринимающие системы организма (обонятельную, зрительную, слуховую, тактильную, вестибулярную и др.), стимулирование которых способствует восстановлению психического и физического здоровья ребенка» [5].

Сенсорные комнаты используются в образовательных организациях с целью проведения коррекционных занятий с детьми с различными сенсомоторными нарушениями; педагогической коррекции детей; коррекции игровой деятельности; разрешения школьных проблем. Стоит отметить важность сенсорных воздействий и на развитие речи детей. Нормальное развитие речи и вместе с ним умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие окружающего мира, так как именно с этого процесса начинается познание.

МАОУ гимназия имени А.П. Чехова г. Таганрога использует в практике коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ ресурсы сенсорной комнаты, которая оснащена следующими видами оборудования: развивающим, игровым; звуковым (релаксационная музыка и звуковые эффекты), спортивным (сухой бассейн, тактильные панели для рук и ног, массажные мячики), оборудованием, направленным на релаксацию и реабилитацию детей – мягкие модули (пуфики, кресла-груши и т.д.) и аромо-терапию.

Занятия в сенсорной комнате помогают решать задачи, связанные с психоэмоциональным состоянием обучающихся; коррекцией нарушений в эмоционально-волевой сфере; развитием познавательной деятельности школьников

и их интереса к исследовательской деятельности; стимуляцией сенсорных процессов; развитием общей и мелкой моторики, корректировкой двигательных нарушений; помощью обучающимся, оказавшимся в стрессовой ситуации. Коррекционная деятельность способствует и формированию универсальных учебных действий у младших школьников.

В проведенном нами мониторинге оценка уровня сформированности универсальных учебных действий осуществлялась с помощью специально сконструированных заданий, построенных на содержании учебных предметов и направленных на применение определенного универсального учебного действия. Для оценки каждого УУД используются две предметные области и разные типы заданий: на выполнение, на ориентацию в метапредметном способе, на его описание.

В 1 классе необходимым и достаточным уровнем сформированности является уровень выполнения по образцу, а также задания на контроль и оценивание, а полученные результаты анализируются только с качественной точки зрения и по отношению к каждому обучающемуся отдельно.

Предметом мониторинга развития универсальных учебных действий обучающихся 1 класса являются 8 умений:

– регулятивные УУД: умение планировать последовательность учебных действий в соответствии с поставленной задачей, умение оценивать результаты выполнения учебного задания на основе различных критериев оценки;

– познавательные УУД: умение осуществлять логическое действие «анализ» с выделением существенных и несущественных признаков, умение осуществлять логическое действие «синтез», умение осуществлять логическое действие «сравнение» по заданным признакам, умение осуществлять логическое действие «классификация» по заданным признакам, умение осуществлять логическое действие «обобщение» по заданным признакам, умение устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений.

Данная информация позволяет определить, насколько успешно обучающийся справляется с заданиями разного типа, какие трудности при формировании универсальных учебных действий у него возникают.

Были обследованы первоклассники с ОВЗ (5 человек), с которыми систематически в течение учебного года проводились занятия в сенсорной комнате.

В качестве примера приведем индивидуальные результаты мониторинга метапредметных УУД обучающегося 1 класса (рис. 1–2).

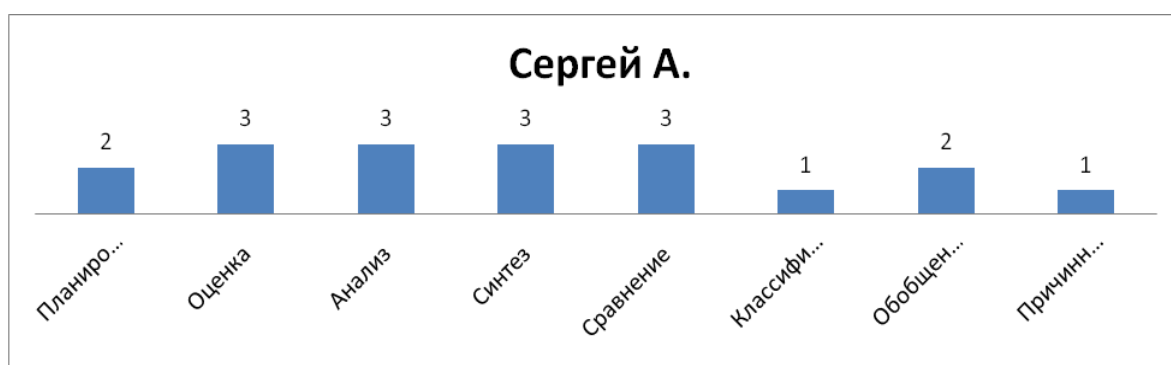


Рисунок 1 – Индивидуальные результаты мониторинга метапредметных УУД 1 класс конец 4 четверти

Низкий уровень сформированности регулятивных УУД свидетельствует о том, что обучающийся пока не освоил азов управления собственными действиями: не готов осуществлять элементарный контроль своих действий, оценивать результат по несложным критериям, применять алгоритмы планирования учебных действий.

Если ученик демонстрирует низкий уровень сформированности познавательных УУД, это свидетельствует о том, что в данный момент ему не удастся применить различные познавательные умения для решения задач и проблемных ситуаций, он не в состоянии видеть универсальный способ в предъявленном образце или переносить его в аналогичную ситуацию.

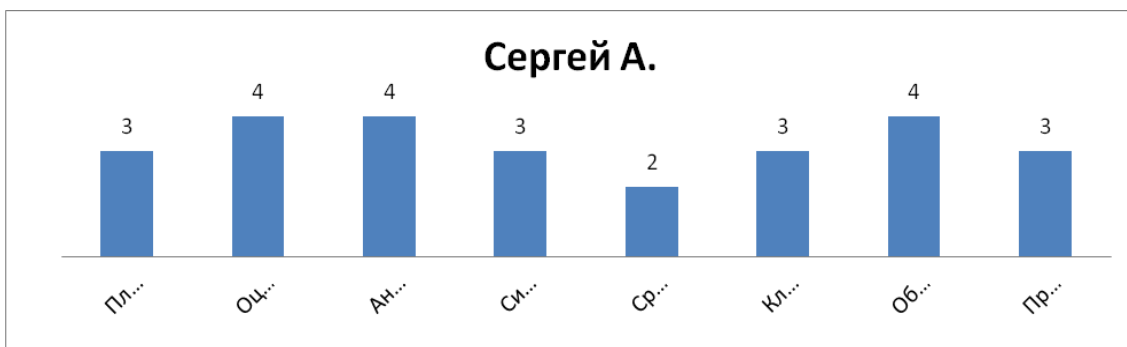


Рисунок 2 – Индивидуальные результаты мониторинга метапредметных УУД 1 класс конец 4 четверти

Осуществляемый педагогами мониторинг формирования УУД у обучающихся с ОВЗ позволяет выявить эффективность процесса адаптации их к обучению в школе с помощью занятий в сенсорной комнате. Мониторинг позволяет учителю решить следующие задачи [4]:

- определить уровень сформированности универсальных учебных действий каждого ученика на разных этапах обучения в начальной школе и своевременно ставить перед собой коррекционно-развивающие педагогические задачи;

- отслеживать индивидуальную динамику продвижения обучающихся по достижению метапредметных результатов, определять на этой основе проблемные зоны в решении задач образования учащихся и разрабатывать стратегии помощи учащимся, испытывающим трудности в формировании универсальных учебных действий.

Библиографический список

1. Безруких, М.М., Сонькин, В.Д., Фарбер, Д.А. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учеб. пос. – М.: Академия. – 2013. – 416 с.
2. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1995. – С. 132–142.
3. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический проект, 2000. – 184 с.

4. Налесная С.Л. Использование инновационных технологий в развитии творческой личности гимназиста // Концепт: научно-метод. электрон. журнал. – 2013. – № Т. 1. – С. 64–68.
5. Пуйлова М.А., Шевелева Т.Е. Сенсорная комната как условие психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Концепт: научно-метод. электрон. журнал. – 2015. – Т. 13. – С. 51–55.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство обр. и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – С. 4–9.

И.В. Пищик –
психолог
г. Таганрог,
ООО «СП «Центр Здоровья»;
Т.Д. Скуднова –
д-р филос. наук, проф.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ЗДОРОВЬЯ

В настоящее время актуализируется проблема комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Идея психолого-педагогической поддержки и индивидуального сопровождения детей принадлежит отечественным ученым (О.С. Газман, А.В. Мудрик и др.) [1]. Вопросы психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ в своих исследованиях рассматривали Н.Н. Малофеев, А.Д. Вильшанская, А.Н. Коноплева, А.Н. Гамаюнова и многие другие [2].

Цель нашей статьи – описать особенности психолого-педагогического со-

провождения детей с ОВЗ в условиях реабилитационного центра здоровья.

ООО «Социальное предприятие «Центр Здоровья» создано с целью оказания детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья медико-социально-психолого-педагогической помощи и обеспечения им максимально полной социальной реабилитации и адаптации в жизни и в социуме [5].

Социализация и индивидуализация детей с ограниченными возможностями является основной задачей всей системы деятельности Центра. Основным направлением психолого-педагогической деятельности специалистов является апелляция к личности детей-инвалидов, построенная на приемах партнерства, активного участия их в собственной реабилитации, координации усилий, единства и поэтапности психосоциального и педагогического воздействия.

В систему психолого-педагогической помощи и индивидуального сопровождения в нашем центре включены различные виды социальной реабилитации: социально-бытовая, социально-трудова, социально-культурная и т. д. Они нацелены на практическую подготовку детей к самостоятельной жизни; на формирование у них знаний, умений и навыков самообслуживания, помощи в ведении домашнего хозяйства, на освоение простейших навыков кулинарии; умение пользоваться предприятиями служб быта, торговли, транспорта, медицинской помощи, то есть способствуют всецелой социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Как показывают наши исследования, на современном этапе развития системы психолого-педагогической помощи изменилась позиция специалистов сопровождения по отношению к ребенку: от фиксированного доминирования взрослого над ребенком к позиции равноправного партнерства с ним, к гибкому адаптивному изменению взаимодействия в зависимости от ситуации. Основным принципом сопровождения стало уважение прав развивающейся личности, усиление внимания на внутренний мир ребенка: образование, направляемое извне, уступило место сопровождению, направляемому «изнутри», благодаря чему открывается путь к саморазвитию личности. Поэтому в процесс инклюзивного образования и развития ребенка мы включили все направления медико-

психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации.

Ввиду многообразия когнитивных нарушений у детей с ДЦП необходимо применение комплексной диагностики. Мы используем в нашем опыте следующие методики: методику А.Р. Лурия, адаптированную к детскому возрасту; фигуры Поппельрейтера; тест «Недостающие детали» и др. С целью изучения внимания, сенсомоторной сферы, наглядно-действенного мышления – методики «Кубики Кооса» и т.д. [3, 4]. На основании полученных данных диагностического обследования мы осуществляем коррекционную работу. В Центре проводится комплекс занятий и упражнений, развивающих методик, которые специалисты выполняют с детьми и родителями в течение нескольких курсов реабилитации, постепенно увеличивая уровень сложности. Работа состоит из 3 блоков:

Блок № 1. Психологическая помощь и поддержка. Работа с тревожностью, страхами мамы и ребенка.

Блок № 2. Педагогическое сопровождение. Коррекционные занятия с ребенком.

Блок № 3. Социокультурное развитие.

В социокультурное развитие детей мы включили комплекс музыкальных занятий (билотерапия, музыкотерапия, вокалотерапия), интерактивную сенсорную терапию и эрготерапию.

В результате проведенной комплексной психолого-медико-коррекции когнитивных расстройств отмечается положительная динамика структуры интеллектуального дефицита:

- улучшение и стабилизация эмоционально-волевой сферы и снижение тревожности;
- повышение концентрации внимания и усидчивость;
- увеличение объема зрительной и слуховой памяти;
- усвоение детьми цветов, форм, букв и т.д.;
- появление новых звуков, слов, увеличение словарного запаса;
- повышение двигательной активности;

- улучшение координации движений и графомоторных навыков;
- проявление игровой деятельности;
- понимание обращенной речи.

В процессе реабилитации большую роль играют родители, которые оказывают поддержку своему ребенку и нам, специалистам. Психолого-терапевтические и физические занятия в комплексе дали положительный результат. У детей с нарушением опорно-двигательного аппарата появляется возможность подготовиться к дошкольному обучению и к школе.

Таким образом, проведенное исследование и обобщение личного опыта работы дает нам основание для следующих выводов.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья будет более эффективным при соблюдении следующих условий:

1. Проведение своевременной диагностики индивидуально-типологических особенностей, ограничений, трудностей и проблем детей;
2. Реализация комплексной программы, включающая инновационные методы и технологии, коррекционные и развивающие занятия для детей;
3. Создание инклюзивной среды, интегрирующей потенциал семьи, Центра Реабилитации и учреждений дополнительного образования, направленной на социальную адаптацию и реабилитацию детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
4. Выбор коррекционно-развивающих занятий должен быть адекватен результатам диагностического исследования.

Следует отметить, что важность социальной реабилитации в условиях реабилитационного центра невозможно переоценить. Использование индивидуального подхода к усвоению детьми социальных навыков, применение различных инновационных методов и приемов, активное участие в этом педагогов, психологов, родителей – способствует обеспечению максимально эффективной социальной реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и приводит к снижению у наших воспитанников уровня социально

депривации. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение ребенка-инвалида и ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно рассматривать как комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребенку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля, действующих на основе комплексной антро-поориентированной программы индивидуального сопровождения [5].

Библиографический список

1. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Вып. 3. – М., 1995. – С. 58–64.
2. Гамаюнова, А.Н., Пискайкина, А.Е. Основные направления психолого-педагогического сопровождения подростков с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования // Специальное образование. – 2013. – № 4.
3. Детский церебральный паралич: диагностика и коррекция когнитивных нарушений: учеб.-метод. пос. / М-во здравоохранения и соц. развития Российской Федерации, Науч. центр здоровья детей РАМН, Российский нац. исслед. мед. ун-т им. Н.И. Пирогова; [сост.: С.А. Немкова и др.]. – М.: Союз педиатров России, 2012. – 60 с.
4. Диагностика и коррекция когнитивных нарушений у детей с церебральным параличом: учебно-метод. пос. / под ред. С.А. Немковой, Н.Н. Заваденко, Л.С. Намазовой-Барановой и др. – М., 2011. – 32 с.
5. Скуднова Т.Д., Пашкова М.Н. Мировая практика инклюзивного образования: история и современность // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. – 2017. – №4 (208). – С. 109–116.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МОЛОДЕЖИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ, ОСНОВАННЫХ НА КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ И ДУХОВНЫХ ТРАДИЦИЯХ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Актуальность проблемы социальной адаптации молодежи с ОВЗ и инвалидностью, ее духовно – нравственного воспитания, связана с тем, что в современной жизни человек сталкивается с множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера, которые ежедневно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства молодого человека, на его формирующуюся сферу нравственности.

В современной России развитие образования характеризуется определенными переменами: особое значение придается поиску новых путей обучения и воспитания подрастающего поколения, которые направлены не только на развитие личности детей, но и на создание условий, способствующих их адаптации к жизненным ситуациям. Сегодня становится явным, что только человек, адаптированный к окружающей социокультурной среде, способен к развитию в интеллектуальной, духовной, физической, нравственной сфере. Поэтому *необходимость формирования адаптированной личности становится одной из перспективных задач в настоящее время.*

Адаптация – это процесс приспособления к различным состояниям внешней среды, в ходе которого приобретаются новые качества и свойства.

Понятие *социальной адаптации* включает в себя выработку наиболее адекватных норм поведения в условиях меняющейся микросоциальной среды. Приспособительное поведение необходимо человеку на протяжении всей жизни. Без него личность не сможет удовлетворять свои потребности и ответить

ожиданиям группы. Внутренняя гармония со средой нужна для успешной трудовой деятельности, для полноценных и глубоких взаимоотношений с людьми.

В целом процесс адаптации молодежи с ОВЗ и инвалидностью к современному жизненному уровню является весьма сложным. Это объясняется следующими факторами:

- характером ОВЗ (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, психические, и общие заболевания);
- психофизиологическими особенностями (темперамент, характер память и др.);
- недостатком физического здоровья. Дети с ОВЗ страдают заболеваниями, не связанными напрямую с их инвалидностью, чаще условно здоровых детей и чаще, чем дети, страдающие хроническими заболеваниями. Для них характерна соматическая ослабленность.

Недостатком психологических возможностей для общения (условия воспитания в закрытом учреждении или в замкнутом мире семьи, обучение на дому, настороженное отношение сверстников, неумение педагога найти подход к ученику, непонимание его проблем, незнание его возможностей, гиперопека со стороны взрослых формируют личность, психологически и социально инфантильную, коммуникативно беспомощную).

Разнообразными психологическими нарушениями и расстройствами, ограничением мобильности и независимости, нарушением способности заниматься обычной для своего возраста деятельностью, непосредственно затрудняющими социальную адаптацию детей-инвалидов и интеграцию их в общество.

Нахождением ребенка с ОВЗ в незнакомой среде, которая угнетает обычную активность детей, что связано с недостаточной информированностью о новой среде.

Необходимым условием организации успешной адаптации и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учрежде-

ниях и неформальной образовательной среде является создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить их личностную самореализацию.

Важным условием для адаптации человека с ОВЗ является, на мой взгляд, его непосредственное участие в различных школьных, общественных социальных проектах. Выбор темы, разработка концепции проекта построение программы – все это дает возможность проявить человеку личностные качества, а следовательно, проявить и показать свою деятельность.

Потребности современного общества возлагают на школу, перед которой стоит задача не только качественного обучения, но и воспитания Человекавысоконравственного, духовно богатого, способного адаптироваться к процессам, происходящим в современном мире.

Огромная роль в духовно-нравственном становлении личности принадлежит учителю, его методическому мастерству.

На страницах этой небольшой статьи, хочу поделиться своим педагогическим опытом в разработке инновационных подходов к адаптации и духовно-нравственному воспитанию молодежи с ОВЗ.

Чему учить и как воспитывать, как научить ребёнка любить Отечество, свою национальную культуру, самобытность и традиции своего народа? Этот вопрос не раз задавал себе каждый из нас. В практике своей работы, я применяю актуальную, в свете современных требований ФГОС – технологию **проектной деятельности**, которая позволяет ученикам самим выбрать тему работы, творчески подойти к освещению поставленной проблемы. Некоторые из совместных Проектов, были предложены для опыта работы педагогов города и области.

Совместный Проект «**Известные** люди Донского края», был разработан вместе с учениками 10–11 классов. Продуктом проектастал **Буклет с набором открыток**, каждая из которых раскрывает уникальные страницы биографии наших известных земляков. Отбориизложение материала структурированы, освещены ранее неизвестные факты биографий людей, внесших большой вклад в историю и развитие Донского края. Информация, изложенная в **Буклете**,

ориентирована на учащихся массовых образовательных учреждений, может применяться в практике внеурочной деятельности. Содержание буклета будет интересно и актуально для учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как формат текста открыток краткий, лаконичный и красочный. Судьба каждого человека, которую мы осветили на отдельных открытках, уникальна, интересна, часто трагична, но, тем не менее, каждый, кто заинтересуется информацией из буклета «*Известные* люди Донского края» может выбрать себе пример для подражания. Учитывая трудности адаптации современной молодежи (и не только с ОВЗ), я предложила ребятам представить Проект «*Известные* люди Донского края» на V Всероссийской Ярмарке социально-педагогических инноваций – 2018. Участники проекта самостоятельно брали интервью у гостей и участников Ярмарки, представляли информацию, изложенную в Буклете, активно участвовали в исторической викторине. В ходе данного мероприятия, я увидела в действии процесс социальной адаптации моих ребят с ОВЗ, когда без какой-либо помощи молодежь спокойно общалась с взрослыми и интеллектуально подготовленными участниками Ярмарки.

Тема нравственного воспитания молодежи всегда актуальна в обществе. Ведь будущее страны зависит от того, какие ценностные приоритеты будут у современного поколения. Хотелось бы, чтобы будущее России строилось на прочном фундаменте уважения россиян к истории своей страны, к ее традициям, к абсолютным духовным и культурным ценностям человечества. Сегодня в России этим важнейшим проблемам уделяется самое пристальное внимание.

В процессе совместных мероприятий дети учатся обсуждать проблемы, слушать и слышать другое мнение, отстаивать свою точку зрения, разрешать конфликты путем переговоров, прислушиваясь к мнению оппонента. В итоге, они понимают, что у каждого человека есть право быть «другим». Дети осознают, *что «мы разные, но не чужие».*

В подтверждении актуальности поставленной в данной статье проблемы, а именно, практике социальной адаптации молодежи с ОВЗ и инвалидностью, популяризации знаний истории родного края, духовно-нравственному разви-

тию молодежи, воспитанию патриотических чувств у подрастающего поколения, приведу цитату из журнала «Молодой ученый»: *«Духовность базируется на прошлом, соприкасается с настоящим, ориентируется на будущее»* [2].

Библиографический список

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009.
2. Роль учителя в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения Гагарина К.Е. // Молодой ученый. –2015. – № 3. – Т. 2. – С. 110–115. – URL <https://moluch.ru/archive>

А.А. Якобчук –
магистрант
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ К ВЫБОРУ МЕТОДОВ РАБОТЫ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ НОРМ КОМПЛЕКСА ГТО

В литературе по проблемам инклюзивного образования [1, 2, 3; 10 и др.] подчеркивается актуальность реализации дифференцированного подхода к физическому воспитанию детей с различными формами дизонтогенеза.

В настоящее время в российских школах реализуются три разных формы организации работы по физическому воспитанию детей с особыми образовательными потребностями: обучение в коррекционных школах I–VIII видов, работа в специальных группах, созданных в общеобразовательных школах, инклюзивное (совместное) обучение с учащимися, не имеющими отклонений в

физическом развитии. Последняя из названных организационных форм в наибольшей мере способствует интеграции детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в широкую социальную среду. Инклюзивное обучение помогает учащимся с ограниченными возможностями здоровья повысить уровень социального взаимодействия со здоровыми сверстниками и наладить с ними дружеские отношения, усовершенствовать коммуникативные умения и навыки, а у учащихся, не имеющих проблем со здоровьем, развить толерантность, милосердие, доброжелательность в отношении к детям с ОВЗ.

А.В. Аксенов [1] обосновывает специфические особенности методики инклюзивного физического воспитания, в том числе: учет физических возможностей и регистрация функционального состояния каждого ученика; подбор различных заданий для здоровых школьников и учащихся с особыми образовательными потребностями; дифференциация заданий при проведении подвижных игр, эстафет и соревнований; сочетание общеразвивающих и корригирующих упражнений; применение прикладных двигательных действий и заданий; обращение к креативным телесно-ориентированным упражнениям (художественно-музыкальные практики). В инклюзивном физическом воспитании реализуется интеграция урочных и внеурочных (работа секций, дни здоровья и др.) форм занятий. Автор рекомендует проводить занятия физкультурой в различных построениях (круг, шеренга, свободное размещение учащихся в зале), осуществлять смену упражнений в движении и на месте. Упражнения, подбираемые для занятия, должны быть разнообразными, выполнение их в комплексе должно быть доступным для каждого ученика. Педагогу следует тщательно дозировать выполнение упражнений, учитывая типичные противопоказания для школьников с ОВЗ: недопустимы длительная задержка дыхания при любых упражнениях, длительное статическое напряжение, превышение индивидуальных возможностей учащихся по количеству повторений упражнений, темпу, амплитуде движений. С учетом нозологии следует исключить некоторые виды упражнений школьникам с ОВЗ: так, учащиеся с нарушением функций верхних конечностей не выполняют висы и упоры; при проблемах с суставами может

потребоваться ограничение упражнений, развивающих подвижность суставов; при фиксации позвоночника – амплитуды поворотов туловища. Особое внимание следует уделять постепенности увеличения нагрузок на занятия.

С.О. Брызгалова и Т.Р. Тенкачева [3, 53] основными задачами работы с учащимися, имеющими особые образовательные потребности, считают обеспечение и поддержку достаточного уровня физической активности, профилактику вторичных нарушений, развитие общих движений (бег, ходьба, прыжки, ползание, лазание, метание), коррекцию моторных навыков. У учащихся, не имеющих ярко выраженных двигательных проблем, следует развивать ловкость, выносливость.

Приведенные выше рекомендации актуальны для работы с учащимися любого возраста, в том числе – со старшеклассниками.

Нормативы ГТО, предлагаемые для старшеклассников с ОВЗ (V ступень) [8], несколько ниже, чем для здоровых учащихся, и предполагают исключение некоторых тестов с учетом нозологии. Так, бег на 100 м для здоровых юношей (золотой значок) предполагает норму 13,8 секунды; для юношей с ментальными нарушениями – 14,7; с нарушениями слуха – 14,0; с остаточным зрением – 15,0. Для учащихся с ОВЗ предлагаются также тесты со сниженной нагрузкой (например, не только бег на 100 м, но также на 60 м, 30 м).

Учащимся с ОВЗ следует пройти медосмотр для допуска к выполнению нормативов ГТО для инвалидов. Допуск осуществляется с учетом ограничений и противопоказаний к разным видам занятий физической культурой [8]. В числе абсолютных противопоказаний – гнойные и воспалительные процессы, хронические заболевания в стадии обострения, некоторые заболевания сердечно-сосудистой и дыхательной систем, тяжелые формы сахарного диабета, осложненные формы остеохондроза позвоночника и другие. Учитываются также ограничения и противопоказания, связанные с характером нарушений здоровья. Так, некоторые заболевания органа зрения не требуют ограничений физической нагрузки (например, помутнение роговицы), другие (например, атрофия зрительного нерва) предполагают ограничения. При нарушениях зрения вредны

резкие наклоны; прыжки, силовые упражнения, кувырки, стойки на голове и руках, висы вниз головой и ряд других упражнений. Для школьников с ментальными нарушениями противопоказаны бокс, борьба, пулевая стрельба, стрельба из лука.

Анализируя недостатки в выполнении физических упражнений старшеклассниками с ОВЗ, учитель осуществляет дифференцированный подход к комплексованию вспомогательных упражнений с основными. Так, он может дифференцировать школьников по технической подготовке в основном действии (например, прыжки) и индивидуально подобрать вспомогательные упражнения, способствующие совершенствованию изучаемой техники. Возможна дифференциация по признаку отстающего физического качества (сила, ловкость, гибкость).

В процессе подготовки к сдаче норм комплекса ГТО важен дифференцированный подход с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся с ОВЗ, что способствует преодолению их дезадаптации [9], реализации задач здоровьесберегающего обучения [4]. Учитель следует проводить анализ педагогической ситуации с учетом реальных психологических проблем ученика, далее выбираются методы педагогического воздействия с учетом этих причин, а сами причины дифференцируются на достоверно имеющие место и только предполагаемые, вероятные [5–7].

Основной особенностью инклюзивного образования является персонализация процесса обучения и внедрение индивидуализированных образовательных программ [10]. В инклюзивном физическом воспитании особенно важна дифференциация и индивидуализация работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности, в связи с необходимостью не только здоровьесбережения, но и актуализации резервов улучшения состояния их здоровья. Эту задачу помогает решать подготовка школьников с ОВЗ к сдаче норм ГТО.

Библиографический список

1. Аксенов А.В. Повышение эффективности процесса физического воспитания

- детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования: дисс. канд. пед. наук по специальности 13.00.04 / А.В. Аксенов. – СПб., 2011. – 203 с.
2. Белошицкая Н.А. Инклюзивное образование и физическая культура. – URL: <https://nsportal.ru/user/1096248/page/inklyuzivnoe-obrazovanie-i-fizicheskaya-kultura> (дата посещения: 25.01.2019).
 3. Брызгалова С.О., Тенкачева Т.Р. Создание условий подготовки детей и подростков с различными формами дизонтогенеза к выполнению нормативов ВФСК ГТО в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 51–54.
 4. Ефремова О.И. Психологическое консультирование учителей общеобразовательной школы по проблемам реализации здоровьесберегающего потенциала образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № S5. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13547.htm> (дата посещения: 18.01.2019).
 5. Ефремова О.И. Об одном из подходов к изучению информационной компетентности учителя // Наука и школа. – 2009. – №3. – С. 12–15.
 6. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Педагогическая психология. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 171 с.
 7. Ефремова О.И. Психологическое манипулирование в педагогической деятельности учителя. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2013. – 172 с.
 8. Методические рекомендации по выполнению нормативов испытаний (тестов) всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» – URL:http://kfis.spb.ru/media/acts/2017/03/22/17.03.17_МЕТОД_РЕК_ГТО_для_инвалидов.pdf (дата посещения: 18.01.2019).
 9. Молодцова Т.Д. и др. Психолого-педагогические факторы возникновения, предупреждения и преодоления дезадаптации детей и подростков в образовательных учреждениях разных типов. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. – 212 с.
 10. Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3. – С. 82–85.

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В.С. Анохина –

канд. филол. наук, доц.

г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Т.И. Долгова –

студентка

г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Л. М. Катричева –

психолог

г. Таганрога, Детский сад № 102

«ШКОЛА ЗАБОТЛИВЫХ РОДИТЕЛЕЙ» КАК ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Рассматривая теоретические проблемы психолого-педагогического сопровождения, необходимо остановиться на смысле родового понятия. В гуманитарных науках понятие «сопровождение» рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого [1, 46]. Словарь русского языка С.И. Ожегова раскрывает суть сопровождения следующим образом: «сопровождать – значит сопутствовать чему-либо, служить дополнением или приложением к чему-либо» [2, 300]. Под сопровождением в психологии и педагогике понимается не только сумма разнообразных методов профилактической, коррекционно-развивающей, реабилитационной, оздоравливающей и защитно-правовой работы с детьми, а именно комплексная деятельность специалистов, направленная на решение задач обучения, воспитания, развития и социализации.

В различных аспектах деятельности выделяют следующие виды сопровождения:

- **психолого-педагогическое сопровождение** (Е.А. Бауэр, А.В. Малышев), под которым понимается совокупность социальнопсихологической и педагогической деятельности на основе определенной методологии, обеспечивающей современное качество образования;

- **медико-педагогическое сопровождение** (А.В. Шишова), которое предполагает применение дифференцированных подходов к воспитанию, обучению и проведению индивидуального оздоровления и осуществление образовательной организацией комплекса мероприятий по профилактике заболеваний, связанных с учебной деятельностью;

- **валеолого-педагогическое сопровождение** (О.А. Власова) – педагогическая деятельность, в которую включены все участники образовательного процесса, осуществляющие системы взаимосвязанных мероприятий по повышению компетенции педагогов, учащихся и их родителей в области сохранения здоровья;

- **социально-педагогическое сопровождение** (Н.В. Савицкая, Е.В. Гутман) – система педагогического взаимодействия, включающая социальные институты учебных заведений, социальные проекты и программы развития обучающихся, управление воспитательным потенциалом общества в разрешении проблем социализации обучающихся.

Таким образом, сопровождение широко представлено в различных аспектах жизнедеятельности, что, безусловно, является плюсом с практической точки зрения, но значительно осложняет теоретическую работу над выработкой общего подхода к определению термина «сопровождение».

Многие авторы используют определения разных видов сопровождения как синонимы, а для большинства термин «психолого-педагогическое сопровождение» является обобщающим. Мы рассматриваем сопровождение как совместный процесс – «в сопровождении» – значит вместе с кем-чем-нибудь, сопровожаемый кем-чем-нибудь; сопровождение понимается нами как поддержка (помощь), как процесс, как создание условий, как сотрудничество (взаимодействие). Касаясь области воспитания и обучения детей с нарушениями речи,

процесс сопровождения определим как совместную деятельность в решении проблем, возникающих в системе взаимоотношений родителей и детей с речевыми нарушениями, межличностного общения таких детей со сверстниками, с воспитателями и учителями.

На кафедре русского языка, культуры и коррекции речи Таганрогского института имени А.П. Чехова функционирует логопедическая лаборатория, целью которой является расширение научно-исследовательской и методической работы преподавателей и студентов института по выявлению, коррекции и профилактике речевых нарушений детей дошкольного и младшего школьного возраста, содействие профессиональному росту и самореализации студентов, учителей начальной школы и учителей-логопедов, повышение их профессиональной компетенции, практическая подготовка студентов – будущих учителей-логопедов, пропаганда и внедрение в практику инновационных идей и учебно-методических материалов.

Работа логопедической лаборатории ведётся по трём направлениям.

1. В октябре 2018 года на кафедре стартовал проект «Логопедическая школа выходного дня “Речеград”». Данный проект направлен на оказание диагностической и коррекционно-развивающей логопедической помощи детям с нарушениями речи. Ежемесячно (каждое второе воскресенье месяца) проводятся бесплатные индивидуальные, групповые и фронтальные логопедические занятия по следующим направлениям работы с детьми: обследование состояния речи, развитие общей и мелкой моторики, развитие связной речи, развитие коммуникативных навыков и др. Занятия проводятся в интерактивной форме и включают следующие виды: речевые игры, логоритмику, логотренинги по развитию речевого дыхания и артикуляционного аппарата, декоративно-прикладное творчество, групповую музыкальную терапию, сказкотерапию и др.

Работа строится по определенной схеме: 1-е занятие – индивидуальное, 2-е занятие – групповое (группы формировались по классам и по видам нарушений), 3-е занятие – ручное творчество. Занятия проводят студенты старших курсов под руководством опытных преподавателей.

2. «Школа заботливых родителей» организована для родителей учеников логопедической школы выходного дня «Речеград». Цель школы – вовлечение родителей в коррекционно-педагогический процесс для оказания помощи в решении проблем во взаимоотношениях с детьми. Занятия с родителями проводятся в форме психологических тренингов, мини-лекций, мастер-классов. Темы занятий определяются согласно запросам родителей.

3. «Инклюзивная культура как составляющая образовательного пространства педагогического ВУЗа». Цель проекта – создание модели инклюзивной культуры вуза, обеспечивающий поддержку ценностей инклюзии и способствующей полноценному вовлечению студентов-инвалидов и людей с ОВЗ в образовательный педагогический процесс института.

Данная статья посвящена описанию практической реализации одной из форм психолого-педагогического сопровождения родителей детей с нарушениями речи – «Школе заботливых родителей». Программа для родителей детей с логопедическими нарушениями рассчитана на 8 встреч в течение года с промежутком в 1 месяц. Каждая встреча длится 1,5 часа и имеет одинаковую структуру:

- приветствие ведущими участников группы;
- круг вопросов и пожеланий, исходя из темы встречи;
- практическая часть;
- круг завершения (каждый участник описывает чувства, с какими он завершает встречу, говорит, что было полезно, а чего не хватило, и высказывает пожелания на следующую встречу).

За время функционирования «Школы заботливых родителей» были рассмотрены следующие темы: «Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили»; «Нужно ли наказывать ребёнка»; «Как хвалить ребёнка» и др.

В первой теме «Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили» родители учились договариваться со своим ребенком, используя метод активного слушания. Для многих участников это оказалось достаточно сложно, так как каждый хотел, чтобы услышали его, а повторить за ребенком

его информацию не у всех сразу получается. В игровой форме с элементами психологического тренинга родители осваивали технику активного слушания, определяли причины коммуникативных сбоев в общении со своими детьми и искали пути решения возникающих проблем.

Вопросы «*Нужно ли наказывать ребенка и как это делать правильно?*», «*Чем наказание отличается от насилия?*», «*Как наказывать ребенка, оставаясь в позиции подлинной любви?*» волнуют всех родителей. В процессе второго психологического тренинга родители смогли увидеть, что есть определенный алгоритм наказания, используя который можно научить ребенка брать на себя ответственность за свои действия и поступки. Алгоритм наказания предполагает следующие составляющие:

- сначала важно предупредить ребенка о том, что если он не сделает что-то (то, о чем вы просите), то последует наказание (лишение чего-то или что-то еще);
- при этом важно, чтобы наказание было равнозначно совершенному проступку;
- следующий важный шаг – сделать то, что пообещали, иначе ребёнок в следующий раз не поверит;
- теперь похвала за то, что он выполнил ваше задание.

Важно помнить, что наказание без предупреждения является насилием.

Третья тема «Формирование самооценки у детей с нарушениями речи», рассмотренная на занятиях с родителями, являлась продолжением темы похвалы, поскольку самооценка ребенка во многом формируется в том числе и через похвалу.

Как же хвалить ребенка? Обычно мы говорим «молодец» и «умница». Из такой похвалы ребенок про себя ничего не узнает. Наши участники учились хвалить по-другому:

- сначала описываем то, что мы видим (ты аккуратно сложил книги и учебники, сложил вещи в шкаф, отнес грязное белье в стирку, разложил канцелярию и т.д.);

– потом выражаем свои чувства в связи с этим (я удивилась, обрадовалась, горжусь и др.);

– теперь называем какое-то свойство или качество (ты такой аккуратный и внимательный), которое формируется в процессе выполненной деятельности. Интересной и волнующей всех родителей темой была тема «Как стать ближе друг другу». Родители составили список того, что делает каждый из нас, чтобы с детьми быть ближе друг к другу: похвала, совместная деятельность, игры, выражение своих чувств, честное и открытое общение и др.

Отдельная часть занятия с родителями посвящена коррекционно-логопедическим консультациям со специалистами по вопросам особенностей физического воспитания и развития детей с нарушениями речи, специфики организации мнестической деятельности таких детей. Так, например, о том, как учить с детьми стихи, о запоминании стихотворений с опорой на все органы чувств с использованием метода мнемотехники рассказала родителям учитель-логопед детского сада № 102 г. Таганрога Анастасия Витальевна Петухова. Инструктор по физической культуре этого же детского сада Анна Николаевна Маркидонова представила родителям информацию о роли развития мелкой моторики руки и кисти у детей с речевыми нарушениями.

В заключение скажем о том, нужны ли родителям подобные встречи? Обычно мы учимся в школах и институтах читать, делить, умножать, другим навыкам профессиональной деятельности. А самой главной профессии – быть родителем – нас никто нигде не обучает. Предполагается, что и так все понятно. Поэтому каждый из нас воспитывает ребенка и играет с ним так же, как и наши родители это делали с нами. А делали они это по образцу и опыту их родителей. Время сильно изменилось, дети стали другие по разным причинам, не будем в них углубляться. А способы контакта и взаимодействия такие же, как и много лет назад. Родители детей с логопедическими проблемами сталкиваются с дополнительными трудностями в общении со своими детьми. Именно поэтому данная программа, на наш взгляд, достаточно актуальна и даже необходима для них.

Библиографический список

1. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. – СПб.: БукИздат. 1995. – 186 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 2005. – 944 с.
3. Плотникова В.А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи с ребенком раннего возраста // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXX Междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 3(30). – URL: [http://sibac.info/archive/guman/3\(30\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/3(30).pdf).

А.В. Белова –
воспитатель
г. Таганрог, ГКУС РО Таганрогский
центр помощи детям № 5

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАВА РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЖИТЬ ПО-НАСТОЯЩЕМУ (опыт межрегионального проекта «Живем по-настоящему»)

Право жить, приносить пользу людям – реализуется в различных проектах социальной деятельности. Народы объединённых наций, утвердив в уставе декларации прав ребёнка достоинство и ценность человеческой личности, преисполнены решимости содействовать социальному прогрессу, призывают добровольные организации, местные власти к тому, чтобы ребёнок воспитывался в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами мира, всеобщего братства; в полном сознании, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу других людей (из декларации прав ребёнка, принцип № 10), уважению к окружающей среде (пункт Д, статья 29).

На проекте «Живём по-настоящему» задана жизненная мотивация, которая предлагает ребятам действовать активно и соответственно ощущать собственную ответственность за поступки на основе интереса к происходящему. Появи-

лась информация, над которой можно размышлять и делать выводы, далее действовать самостоятельно.

В прошлом: Галя, Настя, Ваня, Даня, Лика и Миша – ребята из разных групп Таганрогского центра помощи детям № 5. Как можно обеспечить их успех в жизни, дать им ощутить радость на пути к умениям, самостоятельности?! Как стать нужным и уметь приносить пользу, ощутил каждый, кто приехал на проект «Живём по-настоящему».

- Как я могу предложить что-то новое для кого-то? – сказал Миша.

- Одному сложнее, а нам вместе надо просто подумать, выбрать доброе дело и пути его реализации, например, посадить свой сад, – ответила Галина.

- Лика, Даня и Ваня радостно восприняли слова Гали.

- Да, но давайте подумаем и решим, кому мы можем предложить участие и помощь в приобретении саженцев. Для этого нам надо научиться и провести деловые диалоги, - настаивал Миша.

- Есть случаи, когда люди могут справиться с задачей самостоятельно, но современные условия жизни требуют функционирование предприятий, как единой команды. Поэтому навыки работы в команде приобретают особое значение в наши дни. Все члены команды равноправны, их мнение, права и обязанности – одинаковы.

- Липа – прекрасное дерево, а ещё и лечебный чай – перебивали друг друга Лика и Даня.

- Надо посадить деревья, на которых будут плоды – настаивал Михаил.

- Правильно, - сказали Настя и Иван, – а пока плоды вырастут, мы будем приглашать гостей: ветеранов транспортной полиции и всех, кто придёт, будем для них петь и танцевать.

- Я предлагаю посадить вишни – так это удовлетворит все ваши пожелания, а ещё увековечим память о нашем земляке А. П. Чехове, поддержим традиции родного Таганрога.

Голосуем: За! За! За! За! За! За!

Благодаря работе в команде возникла возможность научиться вести диалог, получать знания по маркетингу, опыт посадки деревьев, ухода за ними, а главное – работать вместе. Каждый из ребят внёс свой вклад в общее дело. Конечно были эмоции, которые немного мешали общей работе, но современные консультации воспитателя помогали детям абстрагироваться на пользу общего дела.

И вот в настоящем: Галя, Настя, Ваня, Даня, Лика и Михаил – команда, сложившаяся по всем принципам командной деятельности. Приехав вновь на проект, тепло поздоровавшись с приветливо встречавшей Надеждой Владимировной Алениной, тесно сплотившись, так и зашагали все вместе по лагерю. Сомнений не оставалось: это действительно команда, за такой короткий срок начавшая жить по-настоящему.

Деятельность на проекте определила направление на достижение результата, так как обладать навыками планирования своей жизни и деятельности необходимо каждому. Успех в современном мире приравнивается к способности человека построить свою жизнь, как проект, определить перспективу, поставить цель, найти ресурсы, наметить план действия и осуществить намеченное. Следовательно, подросток должен быть готов к этой деятельности. Умение принимать решение – это навык. Значит, ему можно научиться. При обсуждении проектов разных команд вырабатывались важные знания и умения: замечать плюсы, минусы, учитывать разные точки зрения, умение слушать друг друга. Ребята заражали друг друга инициативой, желанием действовать самостоятельно и приносить конкретную пользу.

А на наших деревьях в вишнёвом саду зеленеют листочки. Это наш командный успех, а значит, мы живём по-настоящему.

К.В. Богомолова –
студентка
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
Н.В. Макарова –
канд. пед. наук, доц.

**ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЗДАНИЯ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА)**

В настоящее время в исследованиях С.В. Каришевой, Д.В. Зайцева, В.И. Швецова глубоко и всесторонне рассматривается один из аспектов теории и практики педагогики, а именно – необходимость в создании доступной образовательной среды и специальных условий для беспрепятственного обучения студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в российских вузах. Соответственно, для нашего исследования ключевым понятием выступает «доступная среда».

По нашему мнению, «доступная среда» может рассматриваться как физическое и психологическое окружение с учетом индивидуальных потребностей, возникающих в связи с ограничениями возможностей здоровья или инвалидностью, а также необходимость в приобретении и установке специального технического оборудования, которое способствует созданию универсального пространства и позволяет людям с инвалидностью и ОВЗ вести независимый от окружающих образ жизни.

Актуальность данной проблемы в настоящее время обусловлена достаточно высоким ростом числа инвалидов. Так, по данным Росстата, на 01.01.2018 г. в России зарегистрировано 12,1 млн. человек всех групп инвалидности (8,2% от общего населения России). Из них мужчин – 5,2 млн. человек, женщин – 6,9 млн, детей-инвалидов – 0,7 млн. человек. В Ростовской области, по данным официальной статистики, в начале 2017 г. насчитывалось 364 545 инвалидов, что составило 8,61% от всей численности населения.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2017-2018 учебном году в российских вузах численность студентов-инвалидов составила 19538 че-

ловек. В Таганрогском институте имени А.П. Чехова в 2017-2018 учебном году насчитывается 18 студентов-инвалидов, из которых 40% получают образование на факультете педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования (ФПиМДНиДО).

В связи с обеспокоенностью правительства состоянием здоровья нации разрабатываются и внедряются в жизнь нормативно-правовые документы, направленные на улучшение состояния доступной среды. Так, в сентябре 2008 г. Россия подписала конвенцию ООН «О правах инвалидов», которая повлияла на усиление внимания государства к формированию и развитию благоприятного качества жизни людей с ОВЗ.

Началом создания программы «Доступная среда» послужило принятие распоряжение «Об утверждении основных направлений деятельности Правительства РФ на период до 2012 г. и перечня проектов по их реализации» №1663р от 17.11.2008 г. Последним, действующим в ее отношении нормативным документом, является Постановление Правительства № 1297 от 01.12.2015 г. (в ред. от 09.11.2017 г.).

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует профессиональное образование гражданам с ОВЗ путем обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1].

Таким образом, в вышеперечисленных законодательных актах реализации государственной программы «Доступная среда» придается особенно важное значение. В то же время, целый ряд методических вопросов, связанных с формированием безбарьерной (доступной) среды, на сегодняшний день остается достаточно востребованным.

Наше усиленное внимание к рассмотрению выше обозначенной проблемы связано с разработкой на факультете ФПиМДНиДО проекта «Инклюзивная культура как составляющая образовательного пространства педагогического вуза», в рамках реализации которого, в начале 2019 г., нами было проведено анкетирование «Создание доступной среды в вузе».

Целью данного исследования явилось изучение позиции студентов к созданию доступной среды на факультете. Объектом исследования стали 225 студентов 2–5 курсов очной и заочной формы обучения факультета ПИМДНиДО-ТИ имени А.П. Чехова.

Предмет исследования – изучение отношения обучающихся к созданию и реализации «доступной среды»; готовности к конструктивному общению с людьми-инвалидами и лицами с ОВЗ и оказанию им психологической и социальной поддержки.

Первый вопрос анкеты «Приходилось ли Вам общаться с людьми-инвалидами и лицами с ОВЗ?» показал, что большинство опрошенных студентов (81 %) ответили положительно, это может свидетельствовать о достаточно сформированных у них коммуникативных навыках. Отрицательный ответ 19 % респондентов говорит о том, что не все люди с ОВЗ и инвалидностью имеют явно выраженные физические недостатки и внешне могут не отличаться от своих сверстников.

Следующий вопрос анкеты был направлен на выявление понимания термина «доступная среда». Материалы исследования показали, что 48% опрошенных сформулировали ответ близко к основному определению этого понятия, 16% рассматривают доступную среду только как «наличие специального технического оборудования», 9% – видят ее как «доступность обучения», 5% – рассматривают доступную среду как государственную программу, 6% опрошенных связывают данное понятие с абсолютно другими явлениями, процессами (доступная среда – «среда, в которой есть чистая вода и воздух»; «что-то в открытом доступе»; «место, которое могут посетить все люди»), а остальные 16% не смогли подобрать определение.

Полученные данные демонстрируют, что почти половина респондентов имеет верное представление о доступной среде, а третья часть опрошенных имеет только поверхностное представление о сути рассматриваемого понятия.

Вопрос «Что, по Вашему мнению, включает в себя «доступная среда»?» показал, что большая часть опрошенных (64%) рассматривают данное понятие

достаточно узко. Например, как «наличие специального технического оборудования» – 33% опрошенных, «создание специальных образовательных условий» – 20%, «использование мер социально-гуманитарной культуры» – 11%, оставшиеся 5% затруднились дать ответ.

Третья часть респондентов (34%) ответили на вопрос в полной мере, считая все три предложенных на выбор варианта частью «доступной среды».

На вопрос «Приведите пример универсальной доступной среды в Вашем городе» подавляющее большинство опрошенных студентов (65%) в качестве примера универсальной доступной среды в своем городе приводят учреждение Сбербанка, 6% – кафе «Макдональдс», 4% опрошенных предложили следующие варианты ответов: магазин Магнит, почта, школа, электричка, аптека, церковь, некоторые медицинские учреждения; 25% затруднились дать ответ на данный вопрос.

Условия, созданные в этих учреждениях (удобные съезды, пандусы и другие), являются комфортными в использовании не только для инвалидов, но для всех остальных членов общества. Ввиду того, что опрошенные студенты обращают внимание на эти условия, можно говорить о верном понимании универсальности доступной среды.

На последний вопрос «Считаете ли Вы необходимым создавать общую доступную среду или нужно создавать специальные условия для людей-инвалидов и лиц с ОВЗ отдельно от общей среды?» ответы распределились следующим образом: чуть более половины респондентов (52%) уверены, что необходимо создавать общую, доступную среду для всех без исключения обучающихся. Такой ответ говорит о наличии у опрошенных положительного принятия «особых людей» и отсутствии дискомфорта в общении с ними.

41% опрошенных видят необходимость создания специальных условий для лиц с ОВЗ, поскольку не обладают специальными компетенциями для инклюзивного образования и организации доступной среды; 7% респондентов затруднились ответить на данный вопрос. Такой неоднозначный результат де-

монстрирует, что не все студенты педагогического вуза имеют высокие нормы человеческой этики, которые позволяют принять категорию «особых» людей и проявить готовность к общению с ними.

Таким образом, несмотря на наличие у некоторого числа опрошенных неоднозначной позиции принятия «особых людей», большая часть студентов вуза проявляют оптимальный уровень толерантности, которая проявляется в желании взаимодействовать с инвалидами в совместных мероприятиях.

Полученные результаты анкетирования обосновывают необходимость включения в содержание подготовки студентов педагогического вуза мероприятий и дисциплин, формирующих толерантное отношение к людям-инвалидам. Это связано с тем, что в дальнейшей профессиональной деятельности будущим учителям и логопедам предстоит взаимодействовать с людьми с ОВЗ, а понимание того, что это особые люди, к которым нужен свой индивидуальный подход, является важным в создании доступной среды для всех.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. <http://www.consultant.ru> (дата посещения: 07.02.2019).

Н.А. Брындикова –
учитель-логопед
г. Таганрог, МБДОУ д/с № 93

**РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В КОМПЛЕКСНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ
ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей, имеющих тяжелые нарушения речи. У дошкольников происходят сбои в работе различных систем детского организма: речевой функции, высших психических функций, сенсорной и моторной и эмоциональной сферы, психологического и социально-педагогического статуса.

Одним из основных механизмов в коррекционной работе с детьми с ОВЗ является оптимально выстроенное взаимодействие разных специалистов образовательного учреждения, обеспечивающее комплексное сопровождение детей. Одной из моделей такого взаимодействия специалистов, является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк).

Комплексное сопровождение детей с ОВЗ предусматривает автономно-интегративную деятельность разных специалистов, каждый из которых работает в своей профессиональной области, является членом ПМПк и отвечает за конкретную направленность коррекционной помощи дошкольникам.

Учитель-логопед, являясь членом команды специалистов, реализующих психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, осуществляет коррекционную работу, сконцентрированную на преодолении речевых нарушений и коммуникативных трудностей.

Цель деятельности учителя-логопеда – выявление и коррекция речевых нарушений, развитие устной, а затем и письменной речи, совершенствование коммуникативных умений детей с ОВЗ.

Достижение этой цели происходит вследствие того, что учитель-логопед в своей деятельности решает следующие **задачи**:

1. Проведение логопедического обследования с целью определения структуры речевого дефекта и степени выраженности нарушения, установление психолого-педагогического заключения (диагноза).
2. Разработка индивидуальной программы развития детей с ОВЗ, нуждающихся в логопедической помощи.
3. Организация коррекционно-педагогической работы по оказанию логопедической помощи ребенку с ОВЗ, включающей в себя определение методов, приём-

мов и содержания коррекционной работы по исправлению нарушений речевого развития.

4. Участие в разработке адаптированных образовательных программ, методических рекомендаций для педагогов и родителей по сопровождению детей с ОВЗ.

5. Мониторинг речевого развития ребенка с ОВЗ в процессе освоения образовательной программы.

6. Взаимосвязь со специалистами психолого-медико-педагогического консилиума и семьей при сопровождении ребенка с ОВЗ.

7. Обсуждение и оценка результативности диагностической, коррекционной работы, разработка методических рекомендаций по повышению эффективности коррекционной помощи. Обобщение и распространение результативного опыта логопедической практики среди коллег.

8. Использование здоровьесберегающих технологий при организации образовательной деятельности с детьми с ОВЗ в ДОУ.

9. Консультативно-просветительская работа с целью повышения компетентности педагогов и родителей в вопросах онтогенеза детской речи, проявлений симптомов дизонтогенеза; практическое обучение специальным методам и приемам работы с ребенком с ОВЗ, имеющим тяжёлые речевые нарушения.

В содержание профессиональной деятельности учителя-логопеда входит диагностическая, коррекционно-развивающая, организационно-методическая, консультативно-просветительская и профилактическая работа.

Диагностическое направление работы учителя-логопеда заключается в обстоятельном обследовании ребенка с ОВЗ, изучении индивидуальных особенностей речевого онтогенеза и причин возникновения проблем в развитии, обучении, воспитании и социализации такого дошкольника. Результаты логопедического обследования учитель-логопед представляет на заседании психолого-медико-педагогического консилиума. По итогам первичного логопедического обследования можно сделать выводы об уровне речевого развития ребенка, о сформированности коммуникативных и регулятивных универсальных действий и разработать основные направления, содержание и методы коррек-

ционной работы. В процессе оказания логопедической помощи (как правило, в середине учебного года) проводится промежуточное обследование. Это позволяет скорректировать при необходимости индивидуальную программу развития, в том числе и содержание коррекционно-логопедической работы и обратить внимание на наиболее устойчивые проблемы речевого развития ребенка.

В конце учебного года учителем-логопедом проводится итоговая диагностика, которая даёт возможность выполнить качественную оценку результатов проведенной логопедической работы, а у старших дошкольников определить общую и речевую готовность к систематическому обучению в условиях школы.

Коррекционно-развивающее направление работы учителя-логопеда предусматривает реализацию индивидуальных программ развития, разработанных с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития дошкольников, структуры дефекта, а также оказание помощи педагогическому коллективу в индивидуализации образования детей с ОВЗ, имеющими тяжелые нарушения речи.

Составляющими коррекционно-развивающего направления являются следующие аспекты:

- выбор приемлемых для развития ребенка с ОВЗ коррекционных программ, методик и приемов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями;
- планирование и осуществление коррекционно-развивающей работы, а также развитие коммуникативных навыков детей с ОВЗ.

С целью оптимизации коррекционного процесса учителями-логопедами на практике используются как традиционные методики С.П. Цукановой, Е.М. Косиновой, А.И. Богомоловой, Т.А. Ткаченко, О.С. Гомзяк, В.А. Ковшикова, Н.В. Нищевой, Л.В. Лопатиной, так и здоровьесберегающие технологии и, (песочная терапия, Су-Джок терапия, музыкотерапия, психогимнастика, логоритмика, нетрадиционные формы пальчиковой гимнастики, офтальмологические паузы), позволяющие детям с неврологическими нарушениями снять напряжение, стимулировать психические процессы (внимание, память, мышле-

ние), увеличить работоспособность и создать положительный эмоциональный настрой.

Организационно-методическое направление работы учителя-логопеда заключается в разработке индивидуально-ориентированных коррекционно-развивающих программ развития, оказании помощи в составлении адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ, подборе подходящих наглядно-дидактических и методических материалов, а также ведении соответствующей документации.

Реализуя инклюзивную практику, учитель-логопед постоянно совершенствует свой творческий и научно-методический потенциал, повышая компетентность в вопросах инклюзивного образования с целью создания необходимых условий для детей с ОВЗ (в том числе и с тяжелыми нарушениями речи) на базе ДОУ, знакомиться с новыми нормативно-правовыми документами.

Консультативно-просветительское направление работы включает:

- индивидуальное и групповое консультирование семьи по вопросам речевого онтогенеза и коммуникации детей с ОВЗ, формирования психолого-педагогической компетентности родителей (или законных представителей) детей с ОВЗ, включённых в коррекционный процесс, по вопросам проявлений речевых дефектов, демонстрации простейших приемов логопедической работы по исправлению речевых нарушений у детей;
- консультирование педагогов и других участников образовательного процесса по вопросам дизонтогенеза речевой системы, создания необходимой развивающей предметно-пространственной среды, по возникающим проблемам, связанным с развитием, обучением и воспитанием ребенка с ОВЗ в процессе реализации индивидуальной программы развития.

Профилактическая работа заключается в своевременном предупреждении и профилактике у ребенка с ОВЗ возможных вторичных речевых нарушений, создании условий для их полноценного речевого развития.

Каждое из этих направлений деятельности учителя-логопеда является составляющей единого процесса психолого-медико-педагогического сопровождения и в рамках инклюзивного образования приобретает особое значение, так

как направленно не только на коррекцию речевых расстройств у дошкольников с ОВЗ, но и на их социализацию и адаптацию в среде.

Библиографический список

1. Басаргина, Л.В. Повышение квалификации учителей-логопедов в области реализации логопедического сопровождения [Текст] / Л.В. Басаргина // Модернизация и развитие системы дополнительного профессионального образования: мат. междунаро. научно-практической интернет-конференции. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, – С. 281–287. [Электронный ресурс]. – http://www.sipk.ru/conference/pdf_2008/Basargina.pdf. (0,4 п. л.)
2. Инклюзивное образование: история, теория, технология / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова Т.А. Челнокова. – Казань: Познание, 2014.
3. Семаго Н. Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов. – М.: Сфера, 201.

Л.Я. Жилина –
канд. пед. наук, доц.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Эмоции и чувства играют немаловажную роль не только в регуляции психических и соматических процессов, но и в личностном развитии индивида.

Обратимся к определениям ключевых дефиниций, имеющих для нашего исследования первоочередное значение. Прежде всего, мы имеем ввиду термины «эмоции», «чувства».

По определению М.В. Гамезо, И.А. Домашенко «Эмоции – это реакции человека и животных на воздействия внутренних и внешних раздражителей, имеющих ярко выраженную субъективную окраску» [1, 191]. По характеру воздействия на организм эмоции подразделяют на стенические и астенические.

Стенические эмоции – повышают жизнедеятельность организма, поднимают настроение. Астенические – расслабляют и подавляют организм.

Там же мы находим: «Чувства – отражение в сознании человека его отношений к действительности, возникающее при удовлетворении или неудовлетворении высших потребностей» [1, 191].

От эмоций чувства отличаются амбивалентностью, силой, глубиной, динамичностью.

Высшие чувства свойственны только человеку и делятся на:

- нравственные (любовь к родителям, товарищество, дружба, стыд, уважение к другим, и др.);
- интеллектуальные (жажда знаний, любознательность, юмор, сарказм, ирония);
- эстетические (любовь к поэзии, к живописи, к музыке).

Несмотря на имеющуюся патологию умственно отсталые дети на протяжении всех лет своей жизни развиваются. По мнению С.Л. Рубинштейна, «Психика развивается даже при самых глубоких степенях умственной отсталости... Развитие психики – это специфика детского возраста, пробивающаяся сквозь любую, самую тяжелую патологию организма» [2, 39].

Одной из существенных характеристик личности ребёнка с нарушением интеллекта является незрелость его эмоциональной сферы. Наличие первичных изменений в эмоциональной сфере способствует психопатологическому формированию его характера и резко осложняет коррекцию основного психического дефекта. Именно поэтому изучение и развитие эмоций и чувств такого ребенка имеет столь важное значение.

Эмоциональная сфера этой категории детей характеризуется малой дифференцированностью, скудностью переживаний, а чувства отличаются неустойчивостью и ограничиваются двумя крайними состояниями (удовольствие или неудовольствие) возникающих только при непосредственном воздействии того или иного раздражителя.

В эксперименте принимали участие в совокупности 30 человек. Из них 15 учеников 7 и 8 классов ГКОУ РО «Таганрогская специальная школа № 19» с диагнозом олигофрения (экспериментальная группа) и 15 учеников 7 и 8 классов Орловской общеобразовательной средней школы № 1 Ростовской области (контрольная группа).

При изучении эмоций и чувств детей-олигофренов мы опирались на классификацию М.С.Певзнер, согласно которой было выделено пять основных форм олигофрении:

1. Неосложненную;
2. С преобладанием процессов возбуждения или торможения;
3. Со снижением функций анализаторов или с речевыми отклонениями;
4. С психопатоподобным поведением;
5. С выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга.

Согласно данной классификации с неосложненной формой олигофрении в экспериментальной группе оказались 3 учащихся. Эти школьники характеризуются уравновешенностью нервных процессов. Эмоционально-волевая сфера при этой форме относительно сохранна. Учащиеся способны к целенаправленной деятельности в тех случаях, когда предложенное задание им понятно и доступно. В привычной ситуации их поведение адекватно, они послушны и доброжелательны по отношению к окружающим.

С психопатоподобным поведением оказалось 2 учащихся. Нарушение эмоционально-волевой сферы проявляется у этих школьников в недоразвитии личностных компонентов, снижении критичности к себе и окружающим, в расторможенности влечений, склонности к аффективному поведению. Эти ученики, иногда без видимых причин убегают из школы.

Детей с неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости 4 человека. Наши наблюдения показали, что эти дети беспокойны, импульсивны, расторможены, отвлекаемы, непослушны, конфликтны. На замечания взрослых не реагируют. В классе работают неровно, торопливо. С удовольствием посещают мастерские, но работу выполняют необдуманно и небрежно.

В поведении наблюдаются частые срывы, приводящие к неприятным последствиям. Время от времени они конфликтуют со сверстниками и взрослыми по незначительным поводам и проявляют недисциплинированность. В спокойной обстановке и при частой смене вида деятельности ведут себя удовлетворительно.

Учащихся с неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу заторможенности оказалось 6 человек. Эти школьники отличались вялостью, замедленностью, инертностью, которые обнаруживались в их моторике, поведении, сниженной работоспособности. Они медленно двигались. Для организации собственной деятельности им требовалось время. Такие дети не успевали за товарищами по классу. В мастерской трудились старательно, с определенной тщательностью, но медленно. В общении с окружающими неконфликтны.

Учащиеся с нарушением функций анализаторов, а также с недостаточностью лобных отделов коры головного мозга в эксперименте не участвовали.

На начальном этапе нашего исследования совместно с психологом коррекционной школы мы разработали «Карту учета развития эмоций и чувств учащихся», в которой отмечали их проявления в поведении школьников.

Количественный анализ показал, что высшие чувства положительной направленности у детей-олигофренов проявлялись в 1,9 раз реже (85 у детей-олигофренов и 158 раз у здоровых детей). Из нравственных чувств им наиболее свойственна любовь к родителям, а уважение к другим и чувство товарищества менее важны. Для здоровых детей любовь к родителям, чувство товарищества и дружба одинаково значимы, что подтверждают результаты исследования. Такое чувство как жадность проявлялась у детей-олигофренов в два раза чаще (14 – раз у больных и 7 раз у здоровых детей).

Существенные различия наблюдались и в развитии интеллектуальных чувств в экспериментальной и контрольной группах. Здоровых детей отличают жажда знаний, любознательность, юмор. В поведении и речи улавливались ирония, иногда сарказм, чего совершенно не было у детей-олигофренов. Количественные показатели: 53 и 9 соответственно. Столь значительную разницу мы объясняем общим недоразвитием интеллекта у детей-олигофренов.

Из эстетических чувств наиболее развитым оказалась любовь к музыке, как в одной, так и в другой группах, однако количественная разница и в этом случае значительная: в экспериментальной группе – 7, в контрольной – в 15 случаях. Любовь к поэзии и живописи набрали наименьшее количество выборов как в контрольной группе так и в экспериментальной.

Мы согласны с утверждением Л.С. Выготского о том, что «последствия неправильного воспитания гораздо больше искажают действительные возможности развития отсталого ребенка, чем нормального» [1, 218]. Известно, что нормальный ребенок, лишенный должных условий воспитания, обнаруживает педагогическую запущенность, которую бывает трудно отличить от настоящей умственной отсталости.

В этой связи важно, чтобы средства коррекционно-воспитательного воздействия максимально опирались на сохранные возможности ребенка, что, в конечном счете, активизирует нарушенные функции. Одним из важнейших средств обеспечения человеку с интеллектуальной недостаточностью самостоятельности и независимости является максимально возможная для него коррекция нарушений его познавательной деятельности.

Для устранения грубых нарушений в развитии эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка необходимо комплексное проведение коррекционно-воспитательной работы. Коррекционно-воспитательная работа является специфической и очень важной задачей специальных детских учреждений, поскольку от ее качества во многом зависит успешность развития компенсаторных процессов.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
2. Гамезо М.В., Домащенко И.А. Атлас по психологии: информационно-метод. пособие по курсу «Психология человека». – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.

3. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пос. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология»: 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

И.В. Зуев –
старший преподаватель
г. Таганрог, Таганрогский институт
управления и экономики

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Мир так устроен, что все люди рождаются разными. Часть человечества рождается с врождёнными неизлечимыми болезнями, часть человечества живёт с приобретёнными заболеваниями и для них предопределён неутешительный статус – **инвалид**.

Инвалидность – это не приговор, не злой рок, не обделённость судьбой, скорее всего, это образ жизни в сложившихся обстоятельствах.

Совершенно не важно, какой у человека диагноз. Самое главное относится к этому человеку с уважением, помочь ему изменить его образ жизни. Научить достойно и полноценно жить.

Нужно каждого человека воспринимать таким, какой он есть, и видеть в нем хорошее. Это небольшие рассуждения о недостатках. Имея жизненный опыт и мудрость, любой недостаток можно обратить в преимущество и использовать себе во благо. Очень важно посмотреть на ситуацию с нужной стороны. Ценить каждого человека в этом мире, принимать себя и окружающих нас людей, такими, какие они есть.

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право на жизнь, они, сами не осознавая того, могут быть полезны обществу. Все дети имеют надежду и возможности, право на охрану здоровья, безопасность и развитие. В первую очередь, мы работаем в интересах детей.

Одна из самых актуальных и обсуждаемых проблем в современном мире, как обеспечить достойное образование детей и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья.

Главное, что лежит в основе инклюзивного образования – это идеология, которая исключает любую дискриминацию детей. Обеспечивает в гражданском обществе уважительное и равное отношение ко всем людям, создает условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Важно отметить, что за последние годы, в России повышается социальная роль инклюзивного образования.

Таким образом, в нашей стране создаются более благоприятные условия социальной адаптации для детей и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках развития инклюзивного образования в учебных учреждениях, учитывается неоднородность состава учащихся по уровню их умственного, речевого и в целом психического развития.

Это значительно затрудняет адаптацию как детей условно здоровых, так и детей с ограниченными возможностями здоровья, нередко возникают дополнительные, непреодолимые трудности в реализации индивидуального подхода педагогов к учащимся в процессе их обучения, воспитания, развития, не позволяющие в полной мере реализовать принцип дифференцированного, по-настоящему индивидуального подхода к каждому учащемуся.

Важно уделить внимание как изменить представление современного общества о правах и возможностях ребенка с ограниченными возможностями здоровья и ребенка-инвалида на получение образования и возможности его дальнейшей социализации, согласно его возможностям и потребностям, что выявило важнейшие инициативы и новые ориентиры в образовательной политике Российской Федерации.

Связано это, с тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, неизменно растет. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается наблю-

даемые устойчивые соотношения качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка.

Для решения данных проблем, уже сейчас администрация и педагоги общеобразовательных школ, профориентированных и высших учебных заведений должны:

- Обеспечить нормативно-правовую базу процесса инклюзивного образования детей и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья в системе общего, среднего и высшего образования.

- Обеспечить образовательный процесс профессионально подготовленными педагогами и специалистами сопровождения (психологи, логопеды и т.д.) способными реализовать инклюзивный подход;

- Создать доступную образовательную и социальную среду инклюзивного образования, ориентированного на принципы принятия и взаимопомощи.

- Создать комплексную модель деятельности специалистов различного профиля, обеспечивающих процесс сопровождения учащегося с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

- Разработать научно-методическое и программное обеспечение инклюзивного образования (учебные планы, варианты учебных программ). Необходимо создать специальные учебники, рабочие тетради, учебные пособия.

- Активно использовать возможности дистанционного образования как эффективный инструмент реализации компетентного подхода в данной сфере образования;

- Необходимо обеспечить межведомственное взаимодействие и социальное партнерство между организациями, учреждениями, ведомствами, обеспечивающими психолого-педагогическую и социальную поддержку детей и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья.

- Обеспечить организацию взаимодействия учебного заведения с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В современных условиях отчётливо наблюдается недостаточность, а порой и слабость существующих форм поддержки и помощи детям с данными проблемами.

- Много в учебных заведениях делается недостаточно профессионально, узкая специализация педагогов применительно к такой деятельности, низкая и психологическая компетентность.

Далеко не все преподаватели владеют методами психопрофилактики отклонений в развитии, затрудняются в использовании методов психологической и педагогической коррекции. Педагоги общеобразовательных школ, профориентированных и высших учебных заведений, к сожалению пока не умеют работать с различными категориями детей и молодёжи, организовывать групповую работу и проводить уроки в формате новых педагогических технологий и интерактивных средств обучения. Они не владеют современными технологиями для создания образовательного маршрута и разработками индивидуальных программ для детей и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо существенно усилить внимание к поддержке детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья и всесторонней помощи им в процессе обучения.

Для эффективного внедрения новых методик в образовательную систему необходимо:

- Разработка содержания и организационных принципов деятельности субъектов помощи детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья. Психологической службы, коррекционно-педагогической службы, социальной службы, возможна только на основе целостного представления о комплексной модели деятельности специалистов различного профиля: врачей-психиатров, невропатологов, физиологов, психологов, логопедов, педагогов-дефектологов, которые ныне достаточно разобщены, их деятельность не скоординирована и не сфокусирована на нуждах детей.

- Несогласованные действия специалистов не дают и не могут дать желаемых результатов в воспитательной, учебной, психокоррекционной, профилактической работе. В настоящее время актуальной проблемой инклюзивного образования, является организация комплексной помощи детям и молодёжи, создание «без барьерной» образовательной среды. Главным критерием этой об-

разовательной программы является ее доступность для детей и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья. Социальная среда в образовательных учреждениях должна учитывать уровень современной жизнедеятельности общества и быть приближена к ее требованиям. Получение образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики Российской Федерации. Признание государством ценностей социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ обусловило необходимость создания высококвалифицированного образовательного процесса в учебных учреждениях, котором, в настоящее время, отводится центральная роль в осуществлении инклюзивного образования.

Главное в инклюзивном образовании ребенка с ОВЗ – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками.

На сегодняшний день внедрение инклюзивного обучения только начинает своё становление и сопровождается достаточно серьезными трудностями. Возникает ряд вопросов как со стороны родителей детей с ОВЗ, так и со стороны родителей обычных детей. Такие как:

- Какие особенности могут быть у детей с ОВЗ?
- Зачем обычным детям учиться вместе с детьми с ОВЗ? Что им это дает?
- По какой программе будет учиться ребенок с ОВЗ?
- Могут ли дети с ОВЗ представлять собой опасность для обычных детей?

И ряд других вопросов. Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, так как определяются спецификой нарушения психического развития. Именно они определяют логику построения учебного процесса для детей с теми или иными ограниченными возможностями здоровья. Подробный анализ нормативных документов показал, определяющую специ-

фику организации и внедрения инклюзивного образования, на данном этапе мы имеем основания полагать, что основными ожидаемыми результатами внедрения системы инклюзивного образования являются:

- Реализация конституционных прав детей с ОВЗ и детей-инвалидов на образование соответствии с их возможностями;
- Выход детей с ОВЗ и детей-инвалидов из состояния изолированности от общества;
- Реализация детей с ОВЗ и детей-инвалидов в обществе, повышение уровня образования;
- Улучшение качества жизни семей, воспитывающих детей с ОВЗ и детей инвалидов.

Инклюзивное образование базируется на восьми принципах:

- 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 в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
- Разнообразие обогащает все стороны жизни человека. Инклюзивное образование - Признает, что все дети могут учиться. Необходимо работать над улучшением образовательных структур, систем и методик для обеспечения потребностей ВСЕХ детей.

Основная задача большой стратегии по созданию инклюзивного общества – это ориентация воспитательной системы учреждения на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений всех участников образовательного

процесса, включая родителей, детей с ОВЗ, детей инвалидов, а так же детей, с нормальным развитием.

Таким образом, создание системы инклюзивного образования, является первоочередной задачей, как науки, так и практики.

Библиографический список

1. Алехина С.В. Организация образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: метод. рек. – М.: Изд-во МГПУ – М, 2012.
2. Данилина М., Лазарева В. Программа психологического сопровождения детей 10–14 лет с интеллектуальным недоразвитием, оставшихся без попечения родителей // Школьный психолог. – 2004. – № 25–26. – С. 15–33.
3. Гусева С.В. Противоречия, ограничения и риски инклюзивного образования детей с ОВЗ//<http://valeocentre.blogspot.ru/p/blog-page.html>
4. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика, 2010 – №4. – С. 8–16.
5. Вергелес Г.И., Матвеева Л.А., Раев А.И. Младший школьник: помоги ему учиться: Книга для учителей и родителей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «Союз», 2000.
6. Вильшанская А.Д., Прилуцкая М.И., Протченко Е.М. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. – М.: Генезис, 2012.
7. Волков Б.С. Психология младшего школьника: учеб. пос. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
8. Грудненко Е.А. Психологическая готовность ребенка к школею – СПб.: ООО Изд-во «Детство-пресс», 2013.
9. Инклюзивное образование / сост. М.Р. Битянова; – М.: Классное руководство и воспитание школьников, 2015 – С. 11–18.

С.А. Клименко –
магистрант
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В современном обществе вопрос образования и развития занимает одно из ведущих мест и является остро обсуждаемым. Образовательный процесс не стоит на месте: развивается, меняется, а вместе с этим встают новые вопросы и появляются новые задачи. Обучение детей в школе позволяет развить у них познавательную деятельность и произвольную регуляцию этой самой деятельности. Развитие познавательной деятельности является одной из самых важных и необходимых, так как формирует у ребенка его психическое и социальное развитие. Формирование познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития следует выделить из общего процесса обучения и рассматривать в качестве приоритетного. По мнению Н.В. Бабкиной, важность выделения таких детей из общего учебного процесса обуславливается особенностью развития детей с задержкой психического развития, их особенностью познавательной деятельности и не способностью обучаться по общим нормам и правилам, установленными Министерством Образования [1, 80].

Как правило, причинами задержки психического развития у детей являются следствия родовой травмы или тяжелых соматических заболеваний, неблагоприятные условия воспитания в семье, педагогическая запущенность. Характерными особенностями таких детей являются: эмоциональная нестабильность, неадекватная самооценка, ослабление произвольного внимания, постоянная отвлекаемость и слабая сосредоточенность на конкретном действии или предмете, сложность в формировании и реализации плана своих действий. Как известно, у детей с ЗПР игровые интересы преобладают над учебными. На этом базируется трудность в усвоении учебных дисциплин и формировании соответствующих умений и навыков. Всё вышеперечисленное препятствует нормаль-

ной познавательной деятельности, затрудняет процесс познания и самореализации. Сравнение особенностей познавательной деятельности детей с задержкой психического развития и их сверстников без данного отклонения позволяет настаивать на необходимости специальных образовательных условий для детей с ЗПР.

Образовательные учреждения повышенного статуса, такие как гимназии и лицеи, не предусматривают индивидуальный подход в обучении для детей с задержкой психического развития. Коррекционных классов, способных оказать специализированную помощь, по состоянию на 19.06.2018 года, по данным Минпросвещения России, насчитывается семнадцать тысяч пятьсот семь классов. В них обучается сто шестнадцать тысяч девятьсот десять детей без учета детей, имеющих статус инвалида или ребенка-инвалида [8]. В пунктах 2–4 статьи 79 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" говорится: «...общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам» [8]. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования. Под специальными условиями понимаются условия обучения, воспитания и развития 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, оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий [9].

Инклюзивный подход позволяет включить в процесс обучения всех детей, независимо от степени их психического или физического отклонения. Такое обучение даёт возможность детям с задержкой психического развития обучаться в одном классе со своими сверстниками, а не в специально выделенных группах. В таких условиях детям прививается чувство причастности и востре-

бованности их деятельности. Индивидуальный подход к обучению даёт возможность раскрыть ребёнку свои возможности, полноценно участвовать в жизни не только класса, но и школы, социализироваться и стать полноценным членом общества.

В настоящее время, по установленным законодательством правилам, родители сами в праве решать, где и как будет обучаться их ребенок: в обычном классе по адаптированной программе или находиться на домашнем обучении. Конечно, для детей с задержкой психического развития имеет положительное влияние обучение в общеобразовательной школе в одном классе со сверстниками. Помимо того, что для таких детей разрабатывается специальная программа обучения и развития, они так же находятся в более комфортной для себя среде, что способствует их успешной социализации и удовлетворению индивидуальных образовательных потребностей.

Улучшению процесса социализации детей с ОВЗ может помочь развитие критического мышления. Как считает исследователь О.А. Липовая, развитая способность анализировать ситуацию, осуществлять выбор и нести за него ответственность способствует повышению инклюзивной культуры [2], [3], [4], [5], [6], [7].

Библиографический список

1. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. – М.: Школьная Пресса, 2006. – 80 с.
2. Липовая О.А. Психологические особенности вербального буллинга // Вербальный буллинг в соцсетях и иноязычном медиадискурсе: мат. Международ. заоч. науч. конф. / отв. ред. О.В. Кравец [Электронный ресурс]. Ростов н/Д.: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2018. – 1 электрон., опт диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. требования: оперц. система MicrosoftWindows или старше; браузеры: MozillaFirefox 8; MS InternetExplorer 8 или более поздние версии, разрешены Java, ActiveX и установлен QuickTime; память 512 Мб. – 2018. – С. 197–199.

3. Липовая О.А., Корниенко А.А. Аддиктивные особенности экстремизма и терроризма // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения. Сборник материалов I-ой Региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2018. – С. 25–28. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 12.01.2019 г.).
4. Липовая О.А., Попеня Е.А. Аддиктивные особенности компьютерных игр // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения. Сборник материалов I-ой Региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова, 2018. – С. 112–116. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 12.01.2019 г.).
5. Липовая О.А., Шахова П.В. Психологические особенности компьютерной зависимости у подростков // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2018. – С. 133–136. (всего 137 с.). – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 12.01.2019 г.)
6. Липовая О.А., Штенская А.Е. Психологическая специфика интернет-зависимости // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог ин-та им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Та-

ганрогского института имени А.П. Чехова, 2018. – С. 116–118. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 12.01.2019 г.)

7. Липовая О.А., Штенская А.Е. Психологические особенности проявления агрессии у подростков // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2018. – № 2. – С. 55-58. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/vestnik/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 11.01.2019 г.).

8. План мероприятий по созданию специальных условий получения общего и дополнительного образования обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на 2018–2020 годы (утв. Минпросвещения России 19.06.2018). – URL: <http://www.consultant.ru> (дата посещения: 11.01.2019 г.)

9. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) "Об образовании в Российской Федерации" – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 12.01.2019 г.)

С.В. Крищенко –
студентка
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ЯРКОЕ ВООБРАЖЕНИЕ ИЛИ БОЛЕЗНЬ?

В настоящее время проблема детской шизофрении считается достаточно актуальной. Данный диагноз является относительно распространенным (0,1 – 0,175%), а сложность выявления и лечения этого заболевания остается одной из труднейших задач современной психиатрии.

Что же такое шизофрения?

Слабоумие, безумие, сумасшествие... Как только не называли эту болезнь. Знакома она людям еще с древних пор, но лишь в 1911 году получила свое

настоящее название благодаря швейцарскому психиатру Эйгену Блейлеру. Именно поэтому шизофрению иногда называют «болезнью Блейлера».

Итак, шизофрения – это хронически текущее психическое заболевание, характеризующееся диссоциативностью психических функций, то есть утратой единства психических процессов с изменениями личности особого типа: аутизмом, эмоциональным оскудением, снижением активности и разнообразными продуктивными психопатологическими расстройствами, а именно галлюцинациями и бредом.

Начинается шизофрения незаметно ни для окружающих, ни для самого больного. Человек становится более вялым, теряет интерес к прежним увлечениям, перестает следить за собой, становится более неряшливым и рассеянным. Ничего не напоминает? Я думаю, это описание любого человека в сложный период его жизни. Или же начало самой загадочной болезни человечества. И если «сложный период» когда-нибудь заканчивается, то шизофрения лишь набирает обороты. Появляются галлюцинации, бредовые идеи, кататонические расстройства.

Человек, страдающий шизофренией, начинает чувствовать себя более особенным и значимым. Как, правило, больные думают, что их идеи становятся всем известны, словно кто-то читает их мысли. Цвета и звуки кажутся более яркими и глубокими, а незначительные вещи – чрезвычайно важными.

Почему же это заболевание считается одним из самых сложных и загадочных в психиатрии? Потому что начаться оно может в любом возрасте, отдельные симптомы похожи на другие психические отклонения, причиной может стать как наследственность, так и простые переживания, а начало болезни и ее отдельные стадии вовсе не похожи на заболевание, тем более столь глубокое и опасное.

К сожалению, детей эта болезнь не обходит стороной. 10% всех шизофреников заболевают в детском возрасте, большая часть – до трех лет, чаще страдают мальчики, нежели девочки.

Причины детской шизофрении разнообразны: травмы в утробе матери или при родах, сильные стрессы, но чаще всего – наследственность.

Наблюдать некоторые симптомы заболевания можно даже у младенцев. К ним относят непривычную двигательную активность. Малыш неожиданно начинает ползать, дергать ручками и ножками. Уплотнение эмоций – явный признак расстройства. Младенец не радуется появлению матери, отказывается от груди. Недавно приобретенные навыки могут исчезать, а сон и аппетит вовсе отсутствовать.

Начало шизофрении у детей в возрасте двух–трех лет, как и у взрослых, не заметно. Ребенок теряет интерес к играм, не реагирует на ласку родителей, очень легко расстаются с ними, становится более замкнутым. Иногда игры приобретают особый сексуальный характер. Например, девочки фантазируют о принцах, которые их очень любят и хотят с ними жить. Неряшливость является одним из признаков шизофрении. Ребенок может отказаться расчесываться, принимать ванну или отдавать свои вещи в стирку.

В период кризиса трех лет – все симптомы обостряются, заболевание становится более явным. Или же резко проявляется, даже если неблагополучного доболезненного состояния не наблюдалось.

На более поздних стадиях дети совершают неадекватные поступки. Возникают двигательное беспокойство, эйфория, дурашливость, необычные позы, манерность, импульсивность (неожиданные ужимки, прыжки, агрессия). Речь становится разорванной.

Через два-три года ситуация улучшается. Налаживается сон, уходят страхи и возбуждение. Но при следующем возрастном кризисе заболевание снова обостряется. И так вспышки шизофрении сопровождают человека всю жизнь.

Детская шизофрения тесно связана с отставанием в развитии. Больные дети могут изучать только те предметы, которые притягивают их внимание по непонятным причинам. Как мы помним, эти предметы могут быть незначимыми и бесполезными. Больным шизофренией детям очень тяжело воспринимать абстрактные понятия, запоминать алгоритмы, выполнять простые логические

операции. Многие к 10 годам могут овладеть лишь простыми навыками самообслуживания. Процессы социализации затрудняются непонятной речью и желанием играть в одиночестве.

Формы детской шизофрении.

Простая шизофрения. Получила свое название за ограниченность конкретных синдромов и спокойное течение болезни. Больные теряют стыдливость, умение сопереживать, не проявляют интереса к окружающему миру.

Параноидальная форма. Встречается наиболее часто. Характерной чертой являются бредовые идеи. Чаще всего они связаны с особым происхождением или суперспособностями. Иногда дети уверены, что их родители чужие и делают все, чтобы это доказать.

Кататоническая форма. Проявляется сочетанием возбуждения и ступора. Больные склонны к суициду и отказу от пищи.

При любой форме протекания болезни личность ребенка меняется очень быстро, за один-два года, взрослый же может проживать одну стадию в течение пяти лет.

Диагностика шизофрении у детей.

Из-за разнообразности симптомов и их проявлений, незаметного начала заболевания, возрастных и индивидуальных особенностей детей диагностировать шизофрению не так просто.

Главную роль здесь играет взрослый, который находится рядом. Внимательный родитель, опекун или воспитатель должен заметить изменения в ребенке, чтобы вовремя диагностировать заболевание и начать лечение.

Проще всего определить наличие и стадию заболевания у ребенка по рисункам. Творческие работы шизофреников имеют отличительные черты. В своих рисунках такие дети стараются зашифровать какую-то информацию, но часто они и сами не понимают свой шифр, поэтому не могут рассказать, что нарисовали. Страдающие шизофренией рисуют один и тот же образ, так на всех

работах можно заметить одинаковые формы и цвета. Разрыв ассоциативного аппарата не позволяет детям фиксировать на бумаге целостный образ, поэтому люди и животные чаще всего рисуются по частям. Внешний вид объектов отличается несуществующими элементами, а сюжет работ дополняет друг друга.

Помогает в этом вопросе и рассматривание чужих картин. Как правило, дети с шизофренией обращают внимание лишь на некоторые детали и придумывают свой сюжет. Так, например, мальчик 11 лет во время рассматривания и обсуждения картины, на которой были изображены люди в лодке, перебирающиеся через реку, обратил внимание только на старика с веслом и сказал, что здесь ловят рыбу.

Тесты так же помогают диагностировать шизофрению. Широкое распространение имеет тест «Маска». Ребенку показывают маску с вогнутой стороны. Здоровый ребенок воспринимает округлые формы, игру света и тени, говорит, что маска выпуклая. Но глаза шизофреника не обманешь. Больные дети не различают объемов маски, она кажется им плоской. Для взрослых используют похожий тест с вращающейся маской Чарли Чаплина.

Помогает определить наличие отклонений и цветовой тест Люшера. А именно, его сокращенный вариант из 8 цветов. Детям показывают карточки, различных цветов, среди которых они должны выбрать наиболее приятные. Процедура повторяется несколько раз. Расшифровка теста говорит, что душевнобольные чаще всего выбирает желтый цвет и его оттенки. Не зря именно желтый цвет отождествляют с безумием.

Диагностика шизофрении включает в себя и лабораторные исследования:

- МРТ позволяет выявить типичные для шизофреников изменения в структуре мозга и наличие опухолей;
- электроэнцефалограмма помогает отразить явную картину мозговой активности;

- дуплексное сканирование сосудов используют для выявления атеросклероза или патологий венозного оттока;

Лечение шизофрении состоит в приеме препаратов, посещении терапии (индивидуальной и семейной) и различных реабилитационных программ. Лекарственное лечение детской шизофрении затрудняется тем, что большая часть новых, более действенных препаратов еще не разрешена для детского использования. Поэтому большой упор делается на терапию.

Как общаться с больными детьми?

Если в вашем окружении находится ребенок с шизофренией, то при общении с ним стоит соблюдать несколько правил:

1) разговаривать с такими детьми нужно медленно и спокойно, короткими и четкими предложениями, ясно отражающими вашу мысль. Не стоит забывать, что навязчивые идеи или внутренние голоса могут сбивать ребенка с мысли, а эмоции рассказчика могут вызвать отторжение или недоверие у ребенка;

2) при общении с группой детей, нельзя изолировать больного и говорить о нем в третьем лице, это может обострить его внутренние сомнения;

3) так же стоит избегать зрительного контакта, у больных детей он вызывает агрессию;

4) и конечно же, во время общения с ребенком – шизофреником нельзя поддерживать его бред и навязчивые идеи, иначе можно усугубить клиническую картину его расстройства.

Самое главное, нельзя забывать, что больной шизофренией такой же человек, как и мы с вами. Он так же радуется, грустит, переживает, пусть и немного по-другому. А при комплексном лечении и правильной работе с заболеванием симптомы шизофрении и вовсе незаметны.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Проанализировав статистические данные по России, на сегодняшний день в Ростовской области обучается около 13000 детей с ограниченными возможностями здоровья и с каждым годом количество детей увеличивается. Поэтому необходимо усовершенствование и преобразование программ обучения, для обеспечения качественного общего образования, с учетом индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка.

При обучении детей с ограниченными возможностями здоровья на практике мы сталкиваемся с педагогическими ситуациями, влияющими на непрерывность в обучении и на мотивацию ребенка.

На сегодняшний день, разрешить эти ситуации помогают информационно коммуникационные технологии и их использование в образовательном процессе.

Мультимедийные и интерактивные платформы позволяют детям преодолевать свои проблемы и способствуют образовательному процессу. Основные факторы, удерживающие концентрацию внимания ученика – это цветопередача, звук, движение, положительно влияют на обучение, делают процесс занятий увлекательным, доступным.

Использование информационных коммуникационных технологий помогает учителю наполнить образовательную среду новым содержанием, сделать процесс обучения непрерывным практически направленным, следовательно, эффективным. В такой среде ученику открываются новые знания, формы общения, игры. Виртуальное общение способствует развитию коммуникативных навыков в реальной жизни подростков.

Учитывая психологические рекомендации о восприятии информации подростком с ограниченными возможностями здоровья, интерактивные задания соответствует рекомендациям, так как восприятие учебной информации связано с функционированием различных сенсорных систем. Максимальное воздействие оказано на визуальную, аудиальную и кинестетическую систему. Кинестетическая система связана с моторной памятью, что способствует формированию навыков у ребенка на подсознательном уровне.

Дополнение классно-урочной системы дистанционными образовательными технологиями, использование технологии смешанного типа обучения обеспечивает непрерывность образовательного процесса, независимо от негативного влияния некоторых внешних факторов.

Общей направленностью интерактивных платформ (учи.ру, Якласс) является формирование учебных знаний и умений через организацию игровой методики в процессе обучения. Для детей с ограниченными возможностями здоровья этот подход является индивидуальным, а также позволяет сформировать личностно ориентированную траекторию по программе, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка.

В России, популярностью пользуется платформа учи.ру: вместе с которой обучаются более 25 000 школ и 2 500 000 учеников.

Основные предметы в "Учи.ру" – математика, русский язык, английский язык, биология, география, физика, химия, логика. Набор зависит от программы обучения, ориентированной на каждый уровень образования в школе – чем старше школьник, тем больше предметов открывается к изучению. Задания платформы соответствуют стандартам второго поколения.

Интерактивная система, включает функцию анализа успехов школьника и разрабатывает для него дальнейшую программу. То есть все задания можно получить, когда будут пройдены тестовые работы. Каждый пользователь становится обладателем электронного портфолио, пополнение которого осуществляется регулярно, так как платформа предоставляет участие в бесплатных онлайн-олимпиадах по различным предметам.

Особенность платформы в том, что он не вызывает у детей отрицательных эмоции, когда они не способны решить какую-либо задачу. Для этого существуют подсказки правильных ответов, направляющие ученика и развивая его логическое мышление.

Администраторы платформы создали уникальный мультсериал, который можно посмотреть после преодоления определенного задания.

Учи.ру обеспечивает возможность детям с ограниченными возможностями здоровья заниматься как дополнительно, так и восполнять пробелы независимо от места занятий, то есть и в школе и дома.

На практике данная система повышает мотивацию ребёнка, при создании дружелюбной среды для выполнения заданий.

Использование интерактивных платформ в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья имеют много преимуществ. Основными являются: обеспечение непрерывности и повышение мотивации ребенка к процессу обучения. Данные средства в обучении позволяют обеспечить формирование доступной, современной образовательной среды на всех уровнях обучения в школе.

И.С. Левкович –
студентка

г. Таганрог, ТИ имени А. П. Чехова
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

В.С. Анохина –

канд. филол. наук, доц.
Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ КАК ОТДЕЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи в настоящее время складывается в системе образования России как особая куль-

тура поддержки и помощи ребенку, как профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в дошкольной среде. Основными задачами такого сопровождения детей являются предупреждение возникновения проблем в развитии ребенка, содействие ребенку в решении актуальных задач развития, в освоении программ обучения, преодоление проблем социализации, развитие психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов.

На сегодняшний день по данным мировой статистики число детей, имеющих нарушения речи, значительно возрастает с каждым годом. Нарушения речи различны между собой по структуре и силе выраженности. Но наряду с недостатками речи у таких детей заметно недоразвитие мелкой моторики. Основываясь на исследованиях, проведенных Л.В. Антаковой-Фоминой, М.М. Кольцовой, Б.И. Пинских и другими, была выявлена связь развития тонких движений рук, речи, центральной нервной системы и всех психических процессов, из чего следует, что проблема развития мелкой моторики у детей с нарушениями речи становится особо актуальной [1, 2].

Одним из направлений в психолого-педагогическом сопровождении является развитие мелкой моторики у детей. Но что же такое мелкая моторика? Это способность манипулировать мелкими предметами: захват предмета двумя пальцами, выполнение различных действий с небольшими объектами, письмо, рисование, вырезание, застегивание пуговиц, завязывание узлов, игра на музыкальных инструментах. Следовательно, мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног.

Причинами нарушения речи у детей могут служить различные вредоносные факторы экзогенного или эндогенно генеза, а также неблагоприятные условия окружающей среды, в которой воспитывается ребенок. Наряду с возможной общей соматической ослабленностью детям присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой ко-

ординацией движений, снижением скорости и ловкости выполнения, неуверенности в выполнении дозированных движений.

Инна Евгеньевна Светлова – высококвалифицированный педагог и опытный методист, автор ряда методических пособий выделяет и содержательно характеризует 3 уровня развития мелкой моторики: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень: хорошая скоординированность движений рук, точность, ловкость, плавность движений без напряжения, равномерный темп движений рук, правильное удержание позы.

Средний уровень недостаточная скоординированность движений, быстрота и неточность движений, колебания темпа движений рук, нарушение позы на фоне утомления.

Низкий уровень напряженность и нескоординированность движений, нарушение темпа движений рук, ручная неловкость, нарушение позы рук, резкость движений [3].

Дети с нарушением речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекачивание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары о пол с попеременным чередованием. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Наше исследование посвящено изучению роли мелкой моторики в развитии речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

На основании изученного теоретического материала была проведена диагностика уровня развития мелкой моторики у старших дошкольников, посещающих группу компенсирующей направленности. База исследования – МБДОУ д/с № 2 «Жемчужинка» г. Таганрога. Это детский сад комбинированного вида. В нем сочетаются общеразвивающие группы и группы компенсирующей направленности.

В исследовании приняли участие двадцать воспитанников, из которых пять девочек и пятнадцать мальчиков в возрасте 5–6 лет.

Диагностика уровня развития мелкой моторики рук у старших дошкольников проходила по нескольким блокам:

1) упражнения на координацию движений (ладонь-кулак-ребро, посолим капусту, катание шарика);

2) повторение фигур из пальцев (заяц, коза, вилка, игра на рояле);

3) работа с бумагой (вырезание ножницами, сгибание листа пополам);

4) графические упражнения (методика «Дорожки», «Мячики», «Лес»).

Каждому ребенку предлагалось выполнить ряд заданий из предложенных блоков, за которые выставляется соответствующий балл:

1 балл – ребёнок справляется с заданием только при помощи взрослого или не справляется совсем;

2 балла – ребёнок выполняет задание самостоятельно, но после дополнительного объяснения, иногда не полностью или неточно;

3 балла – ребёнок с заданием справляется полностью с первого раза без подсказки или с небольшой подсказкой взрослого.

По окончании обследования высчитывается средний балл на каждого ребенка. По среднему баллу определяется уровень развития мелкой моторики рук.

Высокий уровень (средний балл равен 2,6-3) – у детей мелкая моторика сформирована хорошо. Хорошо развита отчётливость и координация движений. Движения пальцев и кистей рук точные, ловкие, со всеми заданиями справляются быстро и легко.

Средний уровень (средний балл равен 2-2,5) – у детей мелкая моторика развита достаточно хорошо. Но бывает, что дети испытывают небольшие трудности при быстрой смене упражнений из пальчиков, при вырезании, конструировании из бумаги, графических упражнениях.

Низкий уровень (средний балл равен 1-1,9) – у таких детей мелкая моторика отстаёт от возрастной нормы. Движения скованные, координация движений рук нарушена.

По результатам диагностики развития мелкой моторики можно сделать вывод о том, что количество детей с высоким уровнем развития составляет 25%, средним – 45%, низким – 30%. Схематично результаты исследования можно представить на диаграмме.

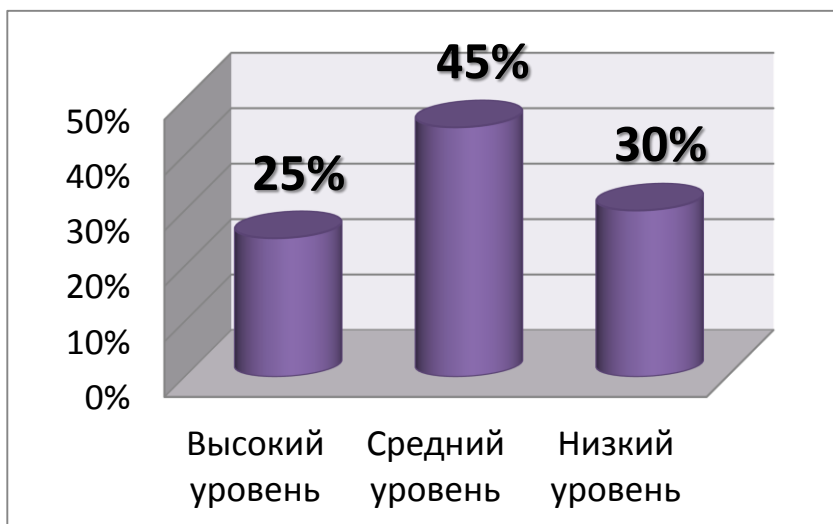


Диаграмма 1 – Уровень развития мелкой моторики у старших дошкольников с нарушениями речи

В связи с тем, что результаты диагностики показали преобладание среднего уровня развития мелкой моторики хотелось бы отметить, что недоразвитие мелкой моторики в старшем и подготовительном дошкольном возрасте влияет на последующую успеваемость детей в школе, а именно на скорость выполнения ими письменных работ, на качество ручной деятельности на уроках труда, а также на правильность выполнения упражнений, связанных с мелкой моторикой на уроках физической культуры.

Для того чтобы довести ручную умелость до высокого уровня у детей старшего дошкольного возраста, необходимо проведение правильно спланированной, а самое главное адаптированной работы.

В качестве способа организации коррекционной деятельности по развитию мелкой моторики нами предложена программа дополнительной образовательной деятельности – кружок «Умелые пальчики».

План работы кружка согласован с планом непосредственной образовательной деятельности группы компенсирующей направленности. Материал подбирался в соответствии с лексическими темами НОД. Согласно перспективному плану дополнительной образовательной деятельности с детьми будут проводиться занятия каждую неделю. Данные занятия будут включать пальчиковые игры или упражнения, самомассаж и тренировку кистей и пальцев рук, ручную деятельность и работу в тетрадях.

При подборе заданий и упражнений учитывались как общедидактические так и специфические принципы обучения, что положительно влияет на процесс развития тонких движений кисти и пальцев рук.

В заключении хотелось бы сказать, что развитие мелкой моторики в дошкольном возрасте несомненно важно, ведь развивая тонкие движения пальцев рук мы способствуем развитию речи. Но кроме этого вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, скоординированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы рисовать, писать, одеваться, а также выполнять множество различных бытовых и учебных действий. Следовательно, развитие мелкой моторики занимает одно из ведущих мест в психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушениями речи.

Библиографический список

1. Антакова-Фомина, Л.В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук: тез. докл. 24-го Всесоюзного совещания по проблемам ВНД) [Текст] / Л.В. Антакова-Фомина. М., 1974. – 238 с.
2. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 143 с.
3. Светлова, И. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук [Текст] / И. Светлова. – М.: АСТ, 2010. – 56 с.

М.А. Лысенко –
заведующая
г. Таганрог, МБДОУ д/с № 2;
А.А. Черняк –
воспитатель первой категории
группы компенсирующей направленности
г. Таганрог, МБДОУ д/с № 2

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

По данным различных исследований в России до 30% детей дошкольного возраста имеют проблемы в обучении. Это дети – соматически здоровые, с нормальным слухом и зрением, отсутствием умственной отсталости, без заметных дефектов речи и опорно-двигательного аппарата. Они испытывают значительные трудности в обучении из-за повышенной утомляемости, неустойчивости внимания, плохой памяти, недостаточного уровня развития мышления и речи. Увеличение числа таких детей отмечается во всем мире, поэтому проблема трудности в обучении стала одной из актуальных психолого - педагогических проблем сегодняшнего дня.

Как показывают исследования, большую часть детей, испытывающих трудности в обучении, составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР), которые по степени сформированности некоторых психических функций не соответствуют своему возрасту, а как бы находятся на более ранних стадиях развития. При ЗПР у детей наблюдаются отклонения в интеллектуальной, эмоциональной и личностной сферах.

Основные нарушения интеллектуального уровня развития ребенка приходится на недостаточность познавательных процессов, существенное место занимают нарушения памяти. **Память** отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза задержки психического развития. В первую очередь у детей ограничен объем памяти и снижена прочность

запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память.

У дошкольников наиболее развитой считается зрительная память, характеризующаяся сохранением ярких зрительных образов, это нужно учитывать, планируя работу с детьми с ЗПР. Важно постараться ускорить развитие памяти именно в этом возрасте, учитывая особенности и используя сопутствующие позитивной динамике факторы. Педагоги могут помочь таким детям научиться запоминать важную информацию, используя правильную форму представления материала. Известно, что в дошкольном возрасте более эффективным является использование наглядных пособий.

Задания и игровые ситуации, с помощью которых мы стимулируем развитие всех видов памяти у детей с ЗПР:

- Упражнение "Лесенка слов"

Это упражнение позволяет поработать над развитием *кратковременной слуховой памяти*. Суть его заключается в повторении слов за воспитателем с добавлением нового слова, связанного с предыдущим прямым или косвенным образом. Например: "Кошка. Кошка, молоко. Кошка, молоко, мышка. Кошка, молоко, мышка, клубок. Кошка, молоко, мышка, клубок, когти». Таким образом, можно добавлять новые слова до тех пор, пока ребёнок не начнёт путаться. Участие в игре могут принимать несколько детей.

- Упражнение "Что в корзинке?"

Это упражнение позволяет развивать у детей с ЗПР *произвольную память*. Эта игра является вариацией первой и отличается формулировкой. Участие могут принимать несколько детей. Суть сводится к следующему. Воспитатель говорит о том, что "лежит в корзинке", и предлагает ребятам "дополнить" её содержимое чем-то новым, предварительно перечислив то, что там уже есть: "У меня в корзинке персики...", "У меня в корзинке персики и абрикосы", "У меня в корзинке персики, абрикосы и груши..." и т.д. Во время этой игры дети не только развивают память, но и учатся фантазировать, представляя себе, что уже лежит в корзинке.

- Игра "Фотоаппарат".

Предложить ребёнку для запоминания расположение игрушек или предметов, меняя их местами или удаляя один из предметов.

Основной причиной недостаточной продуктивности памяти является снижение активности ориентировочно-познавательной деятельности, **внимание** ребенка трудно привлечь и удержать. Существует проблема в переключаемости, распределяемости и избирательности внимания. Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности, дети действуют импульсивно, часто отвлекаются. Мы развиваем различные виды внимания с помощью специальных коррекционных упражнений, собранных в картотеку, стараясь мотивировать и заинтересовывать процессом детей, одновременно соблюдая чёткую инструкцию. Раскрашивание картинки по образцу, в том числе с использованием штриховки, выкладывание из счётных палочек картинок по образцу, использование трафаретов различного размера – это ежедневная кропотливая работа по тренировке основных видов внимания.

Установлено, что многие из детей испытывают трудности и в процессе **восприятия** (зрительного, слухового, тактильного). Снижена скорость выполнения перцептивных операций. Дети не умеют обследовать предметы, затрудняются в ориентировке в их свойствах. Сужен объем восприятия, наблюдается трудности при восприятии сходных предметов (круг и овал). Наблюдаются проблемы с гнозисом (познанием предметов). Дети с трудом узнают зашумленные и пересекающиеся изображения, с трудом собирают разрезные картинки. Мы сделали большую подборку данного вида игрового материала: картинки, разрезанные на 3–4 части и усложнённые варианты, картинки, разрезанные на 4 и более частей. Такой вид совместной с воспитателем деятельности особенно эффективен во второй половине дня, так как занятие с ребёнком должно быть индивидуальным.

Одним из основных нарушений познавательной сферы у детей с ЗПР является нарушение мышления. У данной категории детей нарушены все виды мышления, в особенности словесно-логическое. Отставание отмечается уже на

уровне наглядных форм **мышления**, возникают трудности в формировании сферы образов-представлений. Исследователи подчеркивают сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих использование словесно-логического мышления. Такое значительное отставание в развитии словесно-логического мышления убедительно говорит о необходимости проводить коррекционно-развивающую работу с целью формирования у детей интеллектуальных операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции логического мышления.

В решении этих задач мы так же используем игровой метод познания, формирующий опыт практической, познавательной и творческой деятельности. С учётом психофизических особенностей детей с ЗПР, используем универсальный дидактический материал "Логические блоки", разработанный венгерским психологом Золтаном Дьенешем. В процессе разнообразных действий с логическими блоками (разбиение, выкладывание по определённым правилам, перестроение) дети овладевают различными мыслительными умениями, важными как в плане предметной подготовки, так и с точки зрения общего интеллектуального развития. В специально разработанных играх и упражнениях с блоками у детей развиваются элементарные навыки алгоритмической культуры мышления, способность производить действия в уме. Вариативность игр с блоками обеспечивает возможность использования их практически в любой режимный момент. Особенно удачный способ работы с блоками во время утреннего приёма детей. Приходя в группу, после ритуала приветствия ребёнок берёт свой набор блоков, альбом, соответствующий возрасту и уровню подготовленности и выкладывает определённое количество фигур. Такая форма работы не только формирует непосредственно мыслительные процессы, но и организует ребёнка, настраивает на дальнейшую деятельность, вырабатывает определённые волевые качества. То есть знания, полученные ребёнком на занятии, закрепляются в совместной деятельности, после чего переходят в самостоятель-

ную и уже после этого – в бытовую деятельность. Дети с более ограниченными возможностями используют блоки по своему усмотрению. Как правило, дети с удовольствием из них что-то строят. В ходе таких игр дети устанавливают, что блоки имеют различную форму, цвет, величину и толщину, осваивая, таким образом, сенсорные эталоны.

Кубики Никитина способствуют формированию и развитию восприятия, пространственного мышления, наблюдательности, развитию тактильных ощущений, зрительному контролю ребенка за выполнением своих действий. Игры с кубиками, при включении их в коррекционный процесс, помогают включить в деятельность за более короткий срок детей с особыми образовательными потребностями, что очень важно для детей с аутистическим спектром развития, так как не требуют вербального общения.

В коррекционной работе мы используем ещё один универсальный дидактический материал: палочки Кюизенера (бельгийский учитель начальных классов Джордж Кюизенер). Палочки используются с различными развивающими целями: формирование счетных умений, развитие ориентации в цвете, величине, пространственных представлений. Дети знакомятся с последовательностью чисел натурального ряда, осваивают счет, знакомятся с составом числа (из единиц и двух меньших чисел), усваивают отношения между числами, учатся делить целое на части и измерять объекты. Развивают психические процессы: восприятие, мышление, зрительную и слуховую память, внимание, воображение, речь.

Использование Палочек Кюизенера в совместной и самостоятельной игровой деятельности, включение их в учебно-образовательный процесс совершенствует процесс формирования элементарных математических представлений, повышает интерес детей к занятиям, а так же способствует развитию творческих способностей детей с ЗПР.

Е.А. Макарова –
д-р психол. наук, проф.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Принимая во внимание потенциал инклюзивного образования, необходимо искать эффективные стратегии, создавать четкое представление о том, что означает «инклюзивное образование» и что показывают психолого-педагогические исследования. Область, известная как специальное образование или, в последнее время, инклюзивное образование, ставит особые задачи перед учителями, которые в ходе работы с особым контингентом учащихся должны пересмотреть свое мышление и практику. Именно это дает возможность специальному образованию удовлетворить потребности тех учеников, которые являются маргинальными в существующих образовательных учреждениях. Школа и учителя действуют, исходя из предпосылки, что учащиеся с ограниченными возможностями являются столь же компетентными, как и учащиеся без инвалидности. Поэтому все учащиеся могут быть полноправными участниками классных занятий и членами школьного сообщества.

Успешное инклюзивное образование происходит, прежде всего, путем принятия и понимания разнообразия учащихся, которое может включать в себя физические, познавательные, академические, социальные и эмоциональные различия. Принцип инклюзии заключается в том, чтобы все учащиеся чувствовали себя желанными, очень важно также, чтобы взрослые их поддерживали. Под взрослыми мы подразумеваем учителей регулярного образования и учителей специального образования, а также всех других сотрудников и воспитателей школы, которые являются основными заинтересованными сторонами; не исключает список и родителей.

В условиях инклюзивного обучения оба ученика (с инвалидностью и без) узнают больше. Многие исследования за последние три десятилетия показали,

что учащиеся с ограниченными возможностями имеют более высокие достижения и улучшают навыки общения посредством инклюзивного образования, а их сверстники учатся толерантности и пониманию, улучшаются навыки общения и другие социальные навыки. Повышается самооценка учащихся, они больше любят школу и учителей и более склонны работать и учиться [7]. Исследования показывают, что наличие учащихся с инвалидностью в классе дает возможности для новых видов обучения, когда сами учащиеся выступают в роли тренеров-сверстников или тьюторов. Раздумывая, как помочь ученику с инвалидностью справиться с проблемой, они сами улучшают собственные результаты и добиваются больших академических успехов [6]. «Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является создание условий, стимулирующих развитие самостоятельности, инициативности, активности..., обеспечивающей возможное развитие» [2, 17]. «Инклюзивное образование благотворно влияет на всех учащихся, способствует вовлечению их в общественную жизнь коллектива, учит толерантности и взаимопониманию здоровых детей и их сверстников с особыми потребностями» [1].

Инклюзивность - это непрерывный процесс, который поощряет разнообразие и включает в себя выявление и минимизацию барьеров на пути обучения и участия, которые могут возникнуть у любых учеников независимо от возраста, способностей, пола, этнической принадлежности, языка и социального происхождения, а также максимальное использование ресурсов для их сокращения.

Инклюзия определяется как «процесс, который признает и ценит разнообразие, которое способствует общему видению сплоченности сообщества и поддерживает участие людей в жизни сообщества» [3].

Инклюзивное образование означает изменение и рост – для школ, учеников и школьных учителей. Чтобы внести изменения в инклюзивную практику, наше собственное мышление, ценности и практика должны непрерывно меняться.

Инклюзивные классные комнаты предоставляют новые возможности для социализации в группах и создания эффективной среды обучения. Чтобы спо-

способствовать успешному включению, важно, чтобы все ученики, а также их учителя развивали навыки, позволяющие понимать друг друга, эффективно общаться и работать вместе. Социально-эмоциональное обучение направлено на развитие этих навыков и обычно определяется как вовлечение процессов, посредством которых люди учатся понимать и смягчать свои собственные чувства, понимать чувства других, общаться, эффективно разрешать конфликты, уважать других и развивать здоровые отношения в социальной группе. Эти навыки чрезвычайно важны как для детей с ограниченными возможностями, так и для тех, у кого нет, с точки зрения общего социального развития, восприятия принадлежности к группе и содействия общему умственному благополучию, а также смягчения последствий развития психических заболеваний.

Исследования показывают, что программирование на социально-эмоциональное обучение имеет потенциал для эффективного улучшения успеваемости, развития отношений между детьми. Кроме того, учителя, которые преподают в инклюзивных классах, демонстрируют положительные результаты. Но, несмотря на эти обнадеживающие результаты, внедрению социально-эмоционального обучения мешают некоторые ограничения, что, в свою очередь, влияет на результаты обучения. Отсутствие специального педагогического образования у учителей подрывает их уверенность в верности выбранного пути и способов его реализации; а также обеспокоенность тем, что такие программы обучения нечувствительны к определенным различиям в классах. Исследователи часто изучают потенциальные проблемы, которые могут сделать обучение менее эффективным в инклюзивных классах [4]. Но результаты показывают, что это не так. Учебное время и процент участия в образовательном процессе не различаются в инклюзивных и традиционных классах. Фактически, во многих случаях учащиеся даже не осознают того, что в их классах учатся дети-инвалиды. Когда же это озвучивается, они, как правило, демонстрируют большее внимание и терпимость к таким детям, при условии, что все они вместе участвуют в инклюзивном образовании.

Родители, конечно, играют в процессе внедрения инклюзивного образования большую роль. Полный обзор литературы показывает, что в среднем родители несколько неопределенно подтверждают, что инклюзия является хорошим вариантом для их детей. С другой стороны, чем больше у них опыта инклюзивного образования, тем больше родителей дают положительные отзывы. Далее необходимо рассмотреть стратегии внедрения инклюзивного образования на практике. Существует определенная необходимость в том, чтобы учителя поддерживали внедрение инклюзивного обучения в своей аудитории. Большая часть учителей испытывает негативное отношение к инклюзивному образованию, что объясняется тем, что они не очень осведомлены, компетентны или уверены в том, как обучать детей с особыми потребностями. Однако, как и родители, учителя с большим опытом и в случае дополнительного обучения основам инклюзивного образования становятся более позитивными в этом отношении. В этой статье мы постараемся только дать основные моменты того, что должно быть эффективными всеобъемлющими стратегиями для достижения долгосрочного успеха.

Начинать следует с групповой инструкции и перехода к гибким небольшим группам и парному обучению. Работа в малых группах для младших учеников часто проводится под руководством учителя, но для старших школьников – это обучение, поддерживаемое сверстниками, и оно может быть очень эффективным и принимать форму совместной работы, обучения по принципу «равный-равному» и демонстраций, проводимых учениками. Такие общие стратегии гарантируют, что все ученики услышат инструкции, что они действительно начинают деятельность, что все учащиеся участвуют в групповом обучении.

В рамках данных стратегий обучения можно использовать методы. Эти методы разнообразны и отвечают многим потребностям учащихся. Они включают в себя несколько различных способов представления контента учебного материала ученикам, которые представляют обучение, например, моделирование, изображения, манипуляции с объектами, графические организаторы, уст-

ные и письменные ответы и технологии. Они также могут быть адаптированы в качестве модификаций для учащихся с особыми потребностями, где у них есть возможность использовать технические средства, рисовать изображение вместо записи продиктованного текста, использовать калькуляторы или электронные словари или просто иметь дополнительное время. Можно также подумать о возможностях проектного обучения, где учащиеся индивидуально или коллективно исследуют, проводят опыты и описывают результаты.

Для такого подхода будущее очень яркое. Мало того, что инклюзивное образование способно не только соответствовать требованиям для учащихся с ограниченными возможностями, но оно также приносит пользу и для учащихся в рамках традиционного образования. Отношение родителей и учителей становится более позитивным. Специальное обучение и поддержка позволяют учителям легко и успешно внедрять инклюзивное образование.

Инклюзия – это не просто способ обучения детей с ограниченными возможностями, но и образ мышления и действия, который демонстрирует всеобщее признание и толерантность, способствует развитию чувства принадлежности у каждого учащегося. Инклюзия – это не только учащиеся с особыми потребностями. Это отношение и подход, который охватывает различия между учащимися и способствует равным возможностям для всех, это система образования, основанная на общечеловеческих ценностях и подходе к принятию ответственности за всех детей и учащихся.

Следующие шесть принципов являются ключевыми для достижения успеха системы инклюзивного образования. Эти принципы могут направлять и информировать основанные на ценностях и ориентированные на учащегося решения, связанные с политикой, практикой и действиями на всех уровнях системы образования:

1. Прогнозирование, ценность и поддержка различий учеников. Привлекательная, комфортная и безопасная среда обучения создает чувство принадлежности для всех учащихся и их семей.

2. Высокие ожидания для всех учеников. Создание культуры высоких ожиданий начинается с доступной учебной программы и соответствующего обучения. Преподаватели и семьи действуют сообща, основываясь на том, что при правильной учебной поддержке каждый ученик может быть успешным.

3. Понимание сильных сторон и потребностей учащихся. Значимые данные собираются и распространяются на всех уровнях системы – учителями, семьями, школьной администрацией – для понимания и удовлетворения сильных сторон и потребностей отдельных учащихся.

4. Уменьшение барьеров в среде обучения. Все партнеры по образованию работают вместе, чтобы выявлять и уменьшить барьеры в рамках учебной программы, учебной среды и/или обучения, которые мешают быть успешными учащимися и участвовать в школьном сообществе.

5. Нарращивание потенциала. Школьные руководители, учителя, специалисты в области образования, семьи и партнеры по сообществу имеют постоянные возможности, отношения и ресурсы, которые развивают, укрепляют и обновляют свое понимание, навыки и способности для создания гибкой среды обучения. Нарращивание потенциала осуществляется на персональном, школьном и системном уровнях.

6. Общая ответственность. Все партнеры в области образования, включая школьный и юридический персонал, семью, программы специальной подготовки учителей направлены на сотрудничество и успех всех учащихся.

Библиографический список

1. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фаина А.К. Инклюзивное образование. Вып.1 – М.: Центр «Школьная книга», 2015.
2. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 3(29). – С. 16–19.

3. Ратнер Ф.Л., Юсупов А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М.: Владос, 2014. – С. 126.
4. Халимова Н.М., Найданова О.С. Особенности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2014. – № 3. – С. 127–130.
5. Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. – London: Falmer Press.
6. Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*.
7. Mittler, P. (2000) *Working Towards Inclusive Education*. London: Fulton

Н.В. Макарова –
канд. пед. наук, доц.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Одним из приоритетных направлений деятельности современного образовательного учреждения является реализация инклюзивной практики, что объясняется актуальностью инклюзии в мировой и российской системах образования. В отечественном законодательстве подчеркивается, что данная форма обучения гарантирует одинаковый доступ к образованию и способствует успешному самоопределению в социуме для всех обучающихся, независимо от их образовательных потребностей и индивидуальных особенностей развития [1; 2].

Важнейшей составляющей инклюзивного процесса является психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидностью. С.В. Алехина, М.М. Семаго характеризуют сопровождение как помощь в преодолении возни-

кающих трудностей, в поиске путей решения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса; как непрерывный процесс изучения, формирования и создания условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, обеспеченных командной работой специалистов различных профилей [3].

Анализ специальных исследований показал: вопросы инклюзивного обучения и психолого-педагогического сопровождения в системе высшего образования в настоящее время являются довольно востребованными (С.В. Алехина, О.А. Денисова, О.Л. Леханова и др.). Изучение отечественной инклюзивной практики позволило выделить несколько подходов к проблеме организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Первый подход основан на создании в вузе безбарьерной среды, оснащенной специальным техническим оборудованием. Второй подход связан с пересмотром содержания и методов преподавания учебных дисциплин. Сюда входит использование альтернативных (дополнительных) технологий и разработка адаптированных программ обучения; введение дистанционных форм образования; специальная подготовка педагогов и тьюторов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Третий подход обеспечивается созданием в вузе особой социокультурной среды, включающей различные организационно-педагогические мероприятия, направленные на поддержку личности студента с ОВЗ, а также осуществление мер социально-гуманитарной культуры для самореализации студентов-инвалидов: создание атмосферы толерантности и поддержки обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; мониторинг социального заказа на услуги инклюзивного образования.

Необходимость и важность внедрения инклюзии в системе высшего образования заложила основу для создания на факультете педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования (ПиМДНиДО) студенческого проекта «Инклюзивная культура как составляющая образовательного пространства педагогического вуза».

Реализация студенческого инклюзивного проекта начала осуществляться в 2018–2019 учебном году студентами групп ЛОГ-411, 421 в рамках третьего подхода, обеспечивающего создание в вузе особой социокультурной среды, и включает разработку тренингов, семинаров, мастер-классов и других мероприятий, направленных на формирование инклюзивной молодежной студенческой культуры.

В настоящее время на факультете уже накоплен определенный опыт создания основ инклюзивной культуры, имеются первые позитивные результаты и студенческие достижения в психолого-педагогическом сопровождении лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Одним из первых мероприятий, которое заложило основы инклюзивной практики на факультете, был научно-практический семинар «Логопедическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве ДОО и реализации ФГОС ДО». В его работе приняли участие ведущие ученые и преподаватели ТИ имени А.П. Чехова и РИПК и ППРО, представители городской психолого-медико-педагогической комиссии администрации города, а также специалисты образовательных учреждений г. Таганрога. Семинар консолидировал усилия ученых, педагогов и студентов в разработке основной концепции развития инклюзивной культуры на факультете, а также заложил основы для разработки проекта «Инклюзивная культура образовательной организации – новая парадигма образовательных отношений».

На факультете есть мероприятия, ставшие уже ежегодными. Первое из них проводится в апреле, во Всемирный день распространения информации об аутизме, посвящено аутичным детям и педагогическими технологиями работы с ними. Семинар помогает обратить внимание студентов на проблемы людей с расстройствами аутистического спектра (РАС), знакомит с методами и приемами работы с ними. В рамках данного мероприятия проходят мастер-классы и тренинги: «Мы вместе», «Толерантны ли мы?» и др., направленные на рассмотрение проблем воспитания и образования детей с ОВЗ; организуется выставка

работ детей с синдромом аутизма, которая наглядно демонстрирует их творческую одаренность.

В Международный день инвалидов, 3 декабря, проходит акция «В одном строю», открывающая на факультете рождественский месячник милосердия. Это мероприятие объединяет студентов всех курсов, обучающихся по профилю «Логопедия», чтобы поговорить о тех, кто столкнулся с тяжелым недугом и имеет ограниченные возможности здоровья.

В этот день будущие логопеды готовили сообщения и презентации о людях с проблемами в развитии, организовали тренинг «Легко ли быть не таким, как все?» и собирали «Цветок единства», на отдельных лепестках которого писали пожелания, адресованные людям с ОВЗ.

Серия мероприятий по созданию инклюзивной культуры в этом учебном году была реализована и на заседаниях логопедического кружка «Логопед плюс», одним из направлений деятельности которого является создание «Календаря “особых” дат». Студенты группы ЛОГ-411 рассказывали об официальных днях, в которые активно распространяется информация для жителей разных стран о тех или иных особенностях людей-инвалидов и лиц с ОВЗ. Такая просветительская работа является достаточно регулярной и познавательной для обучающихся по профилю «Логопедия» и, по нашему мнению, формирует у студентов основы уважения, толерантности и сопереживания к «особенным» людям.

На заседаниях кружка был организован тренинг «Инклюзивный словарь», в процессе которого студенты расширили свои знания и практический опыт, создавая условные символы и определения для обозначения специальных терминов по изучаемой проблеме.

В рамках реализации проекта по инклюзивному образованию на факультете ПИМДНиДО было проведено анкетирование «Особенности психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов в педагогическом вузе», в котором приняли участие около 300 студентов дневного и заочного отделения ТИ имени А.П. Чехова. Исследование было направлено на изучение особенно-

стей создания доступной среды для студентов с ОВЗ и 22% всех опрошенных составили студенты направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование, которые активно участвуют в разработке и реализации проекта «Инклюзивная культура как составляющая образовательного пространства педагогического вуза».

Изучение и анализ материалов анкет-опросников показал, что большинство студентов педагогического вуза (64%) имеют верное представление об инклюзии и при совместном обучении с людьми-инвалидами проявляют минимум дискомфорта, поскольку обладают оптимальным уровнем толерантности к лицам с ОВЗ и достаточно сформированной инклюзивной культурой.

В качестве возможных проблем в общении с инвалидами 70% опрошенных видят психологические и коммуникативные барьеры, препятствующие взаимодействию. По нашему мнению, это может свидетельствовать о недостатке у студентов специальных знаний и профессиональных компетенций, необходимых для психолого-педагогического сопровождения людей с ОВЗ.

Решение указанных проблем мы видим в уточнении содержания рабочих программ ряда дисциплин по направлениям подготовки, связанным с педагогическим, психолого-педагогическим и специальным (дефектологическим) образованием.

Библиографический список

1. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181ФЗ.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
3. Алехина С.В., Семаго Н.Я. Об условиях реализации инклюзивного образования / Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. мат. II Международ. научно-практич. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2013. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=425> (дата посещения: 10.02.2019).

Г.А. Романова –
педагог-воспитатель
г. Таганрог, ГКУСО РО Таганрогский
центр помощи детям № 5

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-РАЗВИВАЮЩЕГО
И РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦИАЛА КУКОЛЬНОГО ТЕАТРА
В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В современных социальных условиях проблема поиска новых методов помощи детям с ОВЗ становится все более актуальной и фактор своевременности в решении их, играет немаловажную роль. Опыт работы в центре помощи детям позволяет выделить некоторые общие проблемы детей и подростков, поступающих в социальное учреждение и нуждающихся в сопровождении специалистов. Как правило, дети имеют особенности эмоционального спектра – замкнутость, агрессивность, эмоциональную неуравновешенность, тревожность. Проблемы коммуникативного характера нередко имеют первопричину, связанную с задержкой психоречевого развития с литеральной парафазией (замена звук или буквы в словах устной и письменной речи), они обусловлены общим недоразвитием речи, косноязычностью, низким словарным запасом и речевой культуры. В новой обстановке адаптационный период «оголяет» проблемные зоны ребенка, что выдвигает задачи по коррекции развития его сохранных компенсаторных возможностей.

Исходя из практики работы с детьми, имеющими подобного рода особенности и трудности развития, нам удалось заметить, что наиболее эффективный результат приносит использование творческих технологий. В процессе творчества у детей формируется позитивный образ своего «Я», что способствует развитию эмоционально – ценностного отношения к себе, происходит эмоциональное отреагирование скрытых и подавленных чувств.

Внутренний мир детей с ОВЗ нестандартен, что требует особого, бережного подхода к нему. Средствами кукольного театра предоставляется возмож-

ность скорректировать психоэмоциональные особенности детей с ОВЗ. В процессе групповой творческой деятельности происходит раскрытие собственного потенциала ребенка через образ театральной куклы. Именно через нее с помощью художественного творчества ребенок учится устанавливать позитивные отношения, основанные на эмпатии, толерантности, доброжелательном сотрудничестве. Театральные технологии способствуют развитию внутреннего опыта проживания жизненных ситуаций, включенных в канву театральных постановок. Таким детям необходимо большее пространство для самореализации. В процессе совместного творчества, организованном на занятии, дети учатся быть активными, самостоятельными и ответственными. И этот опыт из жизни персонажа, куклы способен помочь адаптироваться в реальных социальных ситуациях. Ведь театральная игра направлена не только на развитие сценических умений и навыков в области коллективного взаимодействия с партнерами по сцене, но и на развитие игрового поведения, эстетического чувства, способности общаться со сверстниками и взрослыми людьми в реально предлагаемых обстоятельствах. В итоге детям с особенностями развития становится намного легче общаться с самыми разными людьми, не задевая никого своим мнением и не обижаясь на чужую точку зрения. Занятия в кукольном театре на фоне искреннего интереса и доброжелательного отношения педагога к воспитаннику помогают скорректировать его негативные эмоциональные состояния, такие как тоска, гнев, страх, тревожность, передавая эти переживания в художественных образах. Внутреннее «Я» ребёнка отражается в зрительных образах всякий раз, когда он спонтанно рисует, сочиняет, конструирует. В подготовку театрального действия включены разнообразные продукты художественного творчества – прикладное, изобразительное, актерское, организаторское, литературное, музыкальное и пр., которые задевают все виды подсознательных процессов, включая страхи, внутренние конфликты, воспоминания, что часто является единственно возможным для отражения и прояснения сильных переживаний. Кукольный театр – эффективное и корректное средство сближения людей. Особенно это важно в работе с детьми-ОВЗ. Неосознаваемые внутренние конфлик-

ты и переживания легче выразить с помощью зрительных образов. К тому же доказано, что невербальное общение менее зависит от цензуры сознания.

Благодаря использованию различных форм театральной деятельности складываются условия, при которых каждый ребенок чувствует себя более успешным, способным справиться с трудной ситуацией. При этом развиваются чувства собственного достоинства и самоуважения. В работе над ролью дети учатся вербализации эмоциональных переживаний, открытости в общении, спонтанности. Постепенно обретается опыт новых форм деятельности, развиваются способности к творчеству, саморегуляции чувств и поведения.

Кукольный театр не просто способствует развитию, он связывает между собой важнейшие функции (зрение, двигательную координацию, речь, мышление).

Именно поэтому особо хочется остановиться на влиянии кукольного театра в развитии речи детей с ОВЗ.

Развитие речи является сложным и творческим процессом, поэтому важно наиболее раннее овладение детьми родной речью. Ребенок тем лучше будет себя чувствовать в коллективе и обществе, чем раньше он научится говорить правильно. Если на начальной стадии развития речи ребенка-дошкольника кукольный театр выступает как одна из популярных форм досуга, то в школьном возрасте кукольный театр уже стоит рассматривать не только как развлечение, а как один из методов и средств воспитания, имеющий познавательное и развивающее значение для детей.

Кукла становится посредником, помогающим установить контакт с ребенком, если он испытывает эмоциональную «зажатость». Неуверенные, стеснительные дети легче идут на контакт через общение с куклой, которую ведет и озвучивает кукловод. Активно взаимодействуя с куклой, ребенок постепенно становится более открытым, смелым в прямых контактах с окружающим миром и людьми.

Дети с большим желанием принимают участие в инсценировках. Перед педагогом стоит задача побуждать их к самостоятельным театрализованным

играм, этюдам, к постановке знакомых литературных произведений. Особенно стоит отметить то, что положительный эффект в развитии речи ребенка дает необходимость четко сочетать в театрализованном действии речь и движение, необходимость работы над эмоциональной окраской и выразительностью речи кукольного персонажа. Театральная деятельность стимулирует активную речь за счет расширения словарного запаса, работы по совершенствованию артикуляционного аппарата и расширения зоны общения (с игрушками, сверстниками, со взрослыми), артикуляционной гимнастики, пальчикового тренинга.

Занимаясь кукольным театром, дети с нарушениями речи могут самостоятельно анализировать основные характеристики звука, улучшают звукопроизношение, учатся соотносить внутренний выбор коммуникативных воздействий с внешним выражением их интонаций, повышают эмоциональный интеллект, узнают, как преодолевать волнение, убеждать и увлекать слушателей, поддерживать интерес аудитории, контролировать поведение.

Знакомясь с лучшими речевыми образцами, дети совершенствуют на практике и грамматический строй своей речи, говорят распространенными предложениями, что, несомненно, отражается на продуктивности. Особенно радует и то, что речь их становится образной, активизируется ее различные стороны – словарь, диалог, монолог, дикция, эмоциональность.

Театр для детей с отклонениями в здоровье – жизненно необходимая социальная среда, определяющая путь развития его личности. Вводят детей в мир прекрасного, но и развивают сферу чувств, будят соучастие, сострадание, развивают способность поставить себя на место другого, радоваться и тревожиться вместе с ним. Поэтому театрализованная деятельность дает шанс маленькому человеку спокойно и достойно перейти от младшего школьного возраста, к более сложному среднему и старшему.

Работа над репертуаром проходит вместе с детьми и с учетом их мнений.

Основа репертуара – переработка известных сказок. Выбирая репертуар, дети учатся понимать темы текстов, выбирать, систематизировать и синтезировать соответствующей теме материал, редактировать собственный текст, вкла-

дывать в текст эмоции, озвучивая и сопровождая своего героя, узнают, как преодолевать волнение, убеждать и увлекать слушателей, поддерживать интерес аудитории, контролировать поведение.

При занятиях с детьми необходимо создать художественно-эстетическую творчески развивающую среду, которая позволяет ребенку самостоятельно реализовывать свой творческий потенциал, познать способы образного воссоздания мира и языка искусства, реализовать познавательно-эстетические и культурно-коммуникативные потребности.

Одним из важнейших компонентов методической работы для, как показывает практика, является выбор репертуара. Найти подходящий сюжет – это малая часть работы над сценарием. Основная работа происходит во время распределения ролей и адаптации текста к возможностям исполнителя. Для детей, имеющих большие речевые проблемы, подбираются роли с небольшим количеством текста, доступного исполнителю. Также очень важно для каждого ребенка «выписать» текст с учетом возможностей и не перегружать его звуками, требующими последующей корректировки. Работа над текстовой и игровой частями ролей ведется отдельно и поэтапно. Для многих детей бывает очень трудно первый раз выступить перед зрителем. Для ребенка подбирается близкий по характеру персонаж-кукла. И сколько бы ни было трудов вложено в роль, она дает возможность ему выразить себя на сцене в новом качестве – артиста, почувствовать магию аплодисментов.

Выступления, носящие регулярный характер и создающие ситуацию успеха, способствуют повышению самооценки, избавлению от комплексов, помогают детям самоутвердиться, стать более коммуникабельными, открытыми в общении.

Работая несколько лет в данном направлении, позволяет отметить, что эти занятия оказывают положительное воздействие не только на коррекцию психомоторных функций, но также на развитие психоэмоциональной сферы ребенка.

Самореализация каждого ребенка посредством театрализованной игры, которая включает в себя проигрывание историй и фантазий, ребенок становится

более самостоятельным и активным в своей игре. Ребенок становится создателем и проектировщиком своей деятельности.

Используя в работе с детьми театрализованные игры, рекомендуется основываться на представлениях выдающегося русского психолога Л.С. Выготского: «Не следует забывать, что основной закон детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении». Занимаясь с детьми театром, основная цель – сделать жизнь детей с ОВЗ интересной и содержательной, наполнить ее яркими впечатлениями, интересными делами, радостью творчества, чтобы навыки, полученные во время занятий, дети могли использовать и в жизни. Занятия с детьми театральным искусством будут обогащать детей яркими впечатлениями, создавая радостное настроение, вызывать желание принимать активное участие в показах спектаклей, вызывать интерес к происходящему на сцене, воспитывать умение следить за развитием действия; учить работать, правильно вести себя на сцене; привлекать к рассказыванию сказок, чтению стихов.

Д.О. Сергань –
магистрантка
*г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»*

**РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
С УЧЕТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ**

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» значительное место отводится новой для образовательной практики России форме обучения – инклюзии.

Закон «Об образовании» трактует понятие «инклюзивное образование» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [10].

Лапшин В.А. и Пузанов Б.П. в учебном пособии «Основы дефектологии» приводят следующие типы детей с ОВЗ: 1) дети с нарушением слуха, 2) дети с нарушением зрения, 3) дети с нарушением речи, 4) дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, 5) дети с задержкой психического развития, 6) дети с нарушением поведения и общения, 7) дети с умственной отсталостью, 8) дети с комплексными нарушениями психофизического развития [2].

К обучающимся с ОВЗ применяется индивидуальный гибкий подход с учетом психологических особенностей личности.

Для учащихся с ОВЗ характерно неполное, неточное восприятие окружающей действительности и получаемой информации. Пространственные представления у детей сформированы неточно. Внимание характеризуется неустойчивостью, рассеянностью, дети медленно переключаются с одной деятельности на другую. Они способны запомнить небольшой объем информации, причем кратковременная память преобладает над долговременной. Дети затрудняются в мыслительных операциях. Мыслить образно, воспринимать и понимать абстрактные понятия им очень трудно. Общение в ходе игровой деятельности скудно, как и сам процесс игры. У детей наблюдаются дефекты в речевой деятельности. Речь характеризуется бедностью лексики, ошибками в грамматическом строе предложения, нарушением причинно-следственных связей между элементами текста, фрагментарностью, малым объемом словарного запаса, затруднением переключения с роли слушающего к роли говорящего.

Поэтому в ходе работы в инклюзивном классе наряду с общеобразовательными задачами решается ряд коррекционно-развивающих. К ним относятся создание положительной мотивации к образовательной деятельности, коррекция внимания, памяти, дефектов мыслительных операций, коррекция связности речи (монологической и диалогической).

Развитие связной речи помогает таким детям наиболее полно адаптироваться в обществе. Поэтому в рамках данной статьи мы хотим остановиться на развитии речевой коммуникации у детей с ОВЗ на уроках русского языка.

На формирование навыка логически правильно строить речь может быть направлено упражнение № 1. Ребенку предлагается для прочтения диалог. Ему необходимо вставить в диалог вместо пропусков недостающие слова и выражения, данные в материале для справок. Когда ребенок сделает работу, у него получится связный текст. В качестве примера взят диалог Маленького принца и Лиса из повести-сказки Экзюпери «Маленький принц»:

«Вот тут-то и появился Лис.

– Здравствуй, – сказал он.

–, – вежливо ответил Маленький принц и оглянулся, но никого не увидел.

– Я здесь, – слышался голос. – Под яблоней...

– Кто ты? – спросил Маленький принц. – Какой ты красивый!

–, – сказал Лис.

– Поиграй со мной, – попросил Маленький принц. – Мне так грустно...

–, – сказал Лис. – Я не приручен.

– Ах, извини, – сказал Маленький принц.

Но, подумав, спросил: – А как это – приручить? <...>

–, – объяснил Лис. – Оно означает: создать узы».

Материал для справок: я – Лис; здравствуй; это давно забытое понятие; не могу я с тобой играть.

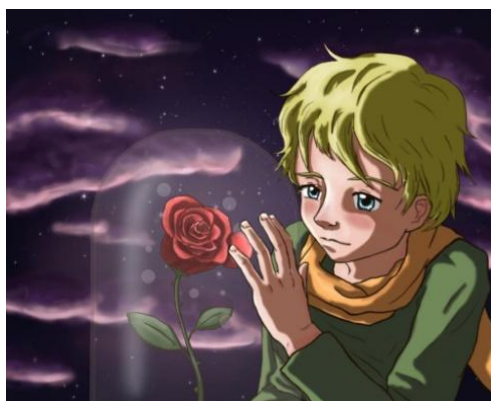
Чтобы избежать стрессовой ситуации, данную работу можно проводить не как самостоятельную, а как коллективную, в ходе которой ребята, общаясь, будут приходить к правильному решению.

Следующим этапом работы может стать чтение диалога двумя собеседниками, направленное на формирование способности переключаться с одной роли на другую в процессе общения. Детям с ОВЗ трудно вступать в диалог, они не всегда адекватно воспринимают обращенные к ним реплики. Поэтому

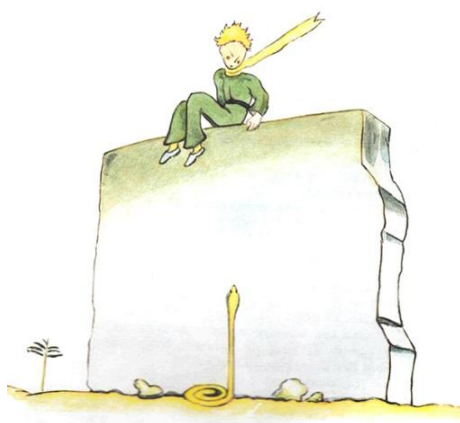
предварительно проведенная работа по тексту, предложенная нами в упражнении 1, облегчит работу в паре.

Расширению словарного запаса ребенка с ОВЗ, преодолению проблемы бедности речи, совершенствованию навыка понимания характеристик предмета исторически и культурно за ним закрепленных (или характеристики предмета в том или ином контексте) может способствовать упражнение № 2.

Какими словами можно описать розу и змею, изображенных на рисунках?



Слова для справок: хрупкая, безобразная, маленькая, цветущая, большая, красная, благоухающая, колючая, прекрасная, изящная, чахлая, неживая.



Слова для справок: золотая, злая, большая, коварная, желтая, добрая, маленькая, страшная, опасная, ядовитая, ласковая.

Затем может следовать задание рассказать классу о розе и змее с использованием слов для справок и добавлением новых слов.

Задание 3 будет направлено на совершенствование навыка говорения, грамматически точного построения предложения, активизацию мыслительной деятельности в ходе работы над составлением вопросов по предложенному тексту:

«На планете Маленького принца, как на любой другой планете, растут травы полезные и вредные. А значит, есть там хорошие семена хороших, полезных трав и вредные семена дурной, сорной травы. Но ведь семена невидимы. Они спят глубоко под землей, пока одно из них не вздумает проснуться. Тогда оно пускает росток; он расправляется и тянется к солнцу, сперва такой милый и безобидный. Если это будущий редис или розовый куст, пусть его растет на здоровье. Но если это какая-нибудь дурная трава, надо вырвать ее с корнем, как только ее узнаешь. И вот на планете Маленького принца есть ужасные, зловредные семена... это семена баобабов. Почва планеты вся заражена ими. А если баобаб не распознать вовремя, потом от него уже не избавишься. Он завладеет всей планетой. Он пронизет ее насквозь своими корнями. И если планета очень маленькая, а баобабов много, они разорвут ее на клочки».

Работа заключается в следующем: учитель разбивает детей на 2 группы, группы готовят вопросы друг другу, чтобы ответы на них находились в тексте.

В процесс обучения детей с ОВЗ можно включать элементы проектно-исследовательской работы, предварительно учитывая психологическое и физическое состояние ребенка. Метод проекта обеспечивает сотрудничество между взрослым и ребенком, между ребенком и другими детьми. Проектная деятельность развивает внимание, память, воображение, творческое мышление, умение анализировать и систематизировать информацию, совершенствует коммуникативные навыки, формирует мотивацию к учебной деятельности [3].

В ходе выполнения на уроках русского языка рекомендованных действий дети с ОВЗ формируют и развивают навыки речевой коммуникации, умение работать в парах, группах, что помогает им социализироваться в общеобразовательном классе в условиях инклюзивного образования.

Улучшению процесса социализации детей с ОВЗ может помочь развитие критического мышления. Как считает исследователь О.А. Липовая, развитая способность анализировать ситуацию, осуществлять выбор и нести за него ответственность способствует повышению инклюзивной культуры [4], [5], [6], [7], [8], [9].

Библиографический список

1. Антуан де Сент-Экзюпери. Маленький принц. – М.: АСТ, 2015. – 160 с.
2. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии: учеб. пос. для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
3. Нарушевич А.Г. Организация проектной деятельности школьников как способ достижения метапредметных результатов освоения образовательных программ // Языковая личность. Речевые жанры. Текст: мат. Всерос. молодежной конф. – Таганрог, 2014. – С. 123–128.
4. Липовая О.А. Психологические особенности вербального буллинга // Вербальный буллинг в соцсетях и иноязычном медиадискурсе: мат. Международ. заоч. науч. конф. / отв. ред. О.В. Кравец [Электронный ресурс]. – Ростов н/Д.: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2018. – 1 электрон., опт диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. требования: опер. система MicrosoftWindows или старше; браузеры: Mozilla Firefox 8; MS Internet Explorer 8 или более поздние версии, разрешены Java, ActiveX и установлен QuickTime; память 512 Мб. – 2018. – С. 197–199.
5. Липовая О.А., Корниенко А.А. Аддиктивные особенности экстремизма и терроризма // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2018. – С. 25–28. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 06.09.2018).

6. Липовая О.А., Попеня Е.А. Аддиктивные особенности компьютерных игр // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2018. – С. 112–116. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 05.09.2018 г.).
7. Липовая О.А., Шахова П.В. Психологические особенности компьютерной зависимости у подростков // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог ин-та им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова, 2018. – С. 133–136. (всего 137 с.). – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 06.09.2018 г.)
8. Липовая О.А., Штенская А.Е. Психологическая специфика интернет-зависимости // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2018. – С. 116–118. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 06.09.2018 г.)
9. Липовая О.А., Штенская А.Е. Психологические особенности проявления агрессии у подростков // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2018. – № 2. – С. 55–58. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/vestnik/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 06.09.2018 г.).
10. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

А.Ю. Семенова –
дефектолог, специалист по поведенческой терапии
г. Таганрог Центр нейрокоррекции
поведения и речи «Томатис-Таганрог»

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Частью профессиональных компетенций любого педагога является организация процесса обучения детей, а значит коррекция дезадаптивных форм поведения обучающихся с помощью современных методов.

В нашем центре мы занимаемся с детьми с различными нарушениями развития (ЗРР, ЗПРР, расстройства аутичного спектра, алалия). Прежде чем начинать обучающую программу с ребенком с нарушением развития, необходимо выработать произвольность или учебное поведение. Пока ребенок не удерживает внимание 5–7 минут, вскакивает из-за стола, не выполняет инструкции, обучение будет мало результативно.

Не зная правил поведенческого анализа, действительно трудно выстроить поведение таких детей и здесь на помощь приходит АВА терапия (прикладной поведенческий анализ). Прикладной анализ поведения является ключевой, научно доказательной методикой не только при работе РАС, но и при других поведенческих нарушениях. Такой подход помогает проанализировать поведение, принимая во внимание факторы окружающей среды и построить план коррекции поведения.

Прикладной поведенческий анализ (АВА) – наука об изменениях поведения – объясняет, как факторы окружающей среды, могут влиять на поведение. Единственный способ мотивировать ребенка – это дать ему понять, что он сможет получить то, что он хочет, если будет сотрудничать. Если мы будем знать, что нравится ребенку, то есть найдем мотивационные стимулы), то сможем построить процесс наиболее эффективно.

Поведение – это совокупность реакций, любое действие живого организма. Существуют 4 основные функции поведения:

1. Доступ к желаемому предмету или действию (обычно возникает, когда получает отказ);
2. Избегание требований (обычно при выполнении трудных, неприятных заданий);
3. Привлечение внимания;
4. Аутостимуляции (получение сенсорных ощущений).

Каждое поведение можно разделить на 3 составляющие: предшествующий фактор – поведение – последствие. Это значит, что какой-то фактор вызывает поведение. И какое-то последствие усиливает это поведение (и оно повторяется в будущем) или ослабляет (и оно появляется реже). Если мы поощряем поведение, то оно проявляется чаще, если наказываем или хотя бы не подкрепляем, поведение будет угасать.

Соответственно, для того, что бы изменить поведение, надо начать со сбора данных:

- какое поведение вызывает тревогу,
- как часто проявляется это поведение,
- с какими людьми проявляется это поведение,
- предшествующий фактор (что было до поведения),
- последствия (что последовало за поведением).

Проанализировав ситуацию, мы сможем понять, почему ребенок ведет себя именно так, и, соответственно, сможем изменить поведение. Для этого часто используется похвала или поощрение. Поощрение (мотивационный стимул) – это то, что нравится ребенку (игрушка, еда, сенсорные игры). Умело манипулируя этими стимулами, мы можем сокращать нежелательное поведение. Ребенок должен знать, что сможет их получить, если будет следовать инструкциям и хорошо себя вести.

На занятии по формированию учебного поведения хорошо применять жетонную систему. Это очень удобная система регулирования обучающих блоков. В нашем центре мы используем металлическую пластину, на которую крепятся магниты. По мере выполнения задания, выдаются магниты и когда все магниты

собранны, обмениваем жетоны на мотивационный стимул (игрушка, переменка). Для разных детей количество магнитов, заданий и время обучающего блока будет разным, в зависимости от целей работы и возможностей ребенка. Мы делим задания на блоки, ставим жетоны и отпускаем ребёнка на перемену, когда все жетоны собраны. Для формирования поведения лучше начинать с выполнения тех просьб, которые ребёнок не может не выполнить (или выполнение которых доставляет ему удовольствие).

Привыкнув выполнять простые просьбы (инструкции) и получать за это похвалу, ребёнку легче будет перейти к другим инструкциям (обучающим). Педагог должен ассоциироваться с источником приятных впечатлений, чтобы ребёнок приходил на занятие с удовольствием. Вначале необходимо подкреплять каждую положительную реакцию ребенка. Чтобы увеличить соотношение «ответ-подкрепление» (то есть создать режим более редкого подкрепления) надо перейти от подкрепления каждого отдельного ответа, к подкреплению каждого второго, третьего, четвертого и, наконец, десятого ответа. Это режим переменного подкрепления.

Дифференциальное подкрепление – это использование разного количества подкреплений за различные уровни и типы проявления поведения. За менее значимые усилия, даем менее значимое подкрепление, за более значимое усилие, более значимое подкрепление. Важно не снимать требование выполнить задание, стимул ребенок получает только после выполнения задания.

Если ребенок не справляется с заданием, нужно понять, в чем сложность и использовать тот вид подсказки, который необходим в данном случае. Постепенно подсказку следует ослаблять и убирать совсем.

Существует несколько типов подсказок:

- полная физическая подсказка,
- частичная физическая подсказка (вы подталкиваете руку ребенка в нужном направлении, а он сам выполняет задание),
- жестовая подсказка (это указание на предмет).

Постепенно мы стараемся отойти от этих подсказок.

И когда мы видим, что ребёнок в состоянии заниматься и выполнять инструкции, мы можем говорить, что сформированы предпосылки учебного поведения.

В заключение, можно выделить некоторые рекомендации для работы с детьми с нарушениями поведения:

1. В начале формирования поведения давайте задания, которые ребенок легко и с удовольствием выполнит.
2. Определите мотивационные стимулы для ребенка.
3. Занятие усложняйте постепенно, незаметно для ребенка.
4. Определите задачи обучения на каждом этапе.
5. Чаще хвалите.
6. Своевременно оказывайте помощь.
7. Обучающие программы выстраивайте с учетом сильной стороны ребенка.

Таким образом, вы сможете сделать первый шаг на пути осознанного обучения и выстроить систему образования с ребёнком, имеющим нарушения развития и поведения.

Библиографический список

1. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. – Екатеринбург, 2017.
2. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. – М., Тенериф, 2017.
3. Лиф Р., Макен Дж. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме. – М., 2016.
4. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА. – М., 2018.

И.А. Терских –
канд. пед. наук, доц.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В конце XX в. широкую популярность во многих странах мира получило дистанционное обучение. Традиционная система образования была не в состоянии удовлетворить растущую потребность молодежи в получении высшего образования, *поэтому целью нового вида образования* являлось предоставить возможность каждому обучающемуся, живущему в любом месте, пройти курс вузовского обучения. По оценкам специалистов, такое образование считалось наиболее перспективной формой подготовки и переподготовки специалистов в XXI веке.

В мире сложилось *два основных подхода к развитию дистанционного образования*. Первый распространен в Западной Европе, где дистанционное образование развивается открытыми университетами и финансируется правительствами. В каждой стране есть вуз – лидер в области дистанционного образования. В Великобритании – это Открытый университет (OU), в Испании – Национальный университет дистанционного образования (UNED), во Франции – Национальный центр дистанционного обучения (CEND) и др.

Открытый университет был создан в 1969 г. по инициативе британского правительства и при его создании был частично заимствован советский опыт организации заочного обучения. Принципиальное отличие от советской системы заочного образования в том, что обучение было максимально приближено к месту проживания студентов и осуществлялось в специально организованных филиалах преподавателями (тьюторами), которые консультировали, проводили семинарские занятия и воскресные школы. Сейчас этот университет – самый большой вуз Великобритании.

К числу наиболее существенных достижений в развитии дистанционного образования в Западной Европе следует отнести: создание сети учебных центров в перспективных регионах, филиалов за рубежом, отлаженную систему подготовки преподавателей (тьюторов), модульный принцип разработки учебных материалов, построение оперативной связи студентов с вузом.

Второй подход к развитию дистанционного образования имеет место в Северной Америке и Канаде. Первенство здесь принадлежит США. Дистанционное обучение создавалось как корпоративное, поэтому программы финансировались частными структурами.

Особенно широко дистанционное обучение представлено на уровне вузов, где более всего распространены четыре модели дистанционного обучения: брокерская модель, автономная модель, традиционная (обычный вуз имеет в своем составе департамент дистанционного обучения) и виртуальная модель. Некоторые университеты США стали открывать *виртуальные средние школы*, предназначенные для учащихся, которые не имеют возможности учиться в традиционных школах.

В России внедрение новых технологий дистанционного обучения (ДО) берет начало в 1995г., когда была принята «Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России»[2]. Замысел данной концепции состоял в том, чтобы интегрировать систему ДО с существующими очной и заочной системами образования. Однако «Концепция» не учитывала того факта, что в отечественной системе образования ещё не было достаточной материально-технической базы для дистанционного обучения, тем не менее в некоторых вузах открываются центры дистанционного образования, появляется целый ряд негосударственных учебных заведений, работающих по нетрадиционным технологиям.

Как пишет Т.В. Малькова: «Дистанционное образование при этом было сориентировано на внедрение в учебный процесс нетрадиционных моделей обучения, предусматривающих проведение телеконференций, ... проектные работы, тренинг и другие виды деятельности с компьютерными и иными нетра-

диционными технологиями. Применение этих технологий принципиально меняло как способы получения и усвоения знаний, так и порядок взаимодействия между студентом и преподавателем» [3].

Дистанционное образование имеет ряд особенностей:

- гибкость (обучение в удобное время, в удобном темпе);
- модульность;
- асинхронность (работа каждого участника процесса обучения по удобному для него расписанию);
- массовость;
- рентабельность;
- доступность;
- активное использование и применение новых технологий (компьютерные сети, мультимедийные технологии) и др.

Опыт организации дистанционного образования показывает эффективность использования образовательных технологий не только при заочной форме обучения, но и для организации учебного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов [1].

В 2014 г. Министерством образования и науки РФ было разработано Положение о применении организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ [4].

Проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является очень важной в настоящее время. Инклюзивное образование предусматривает такую организацию образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических и иных особенностей включены в общую систему образования. Дистанционные технологии могут стать эффективным средством реализации инклюзивного образования.

Во многих регионах России проводится работа по созданию адаптивной модели образования, обеспечивающей равный доступ детей с ОВЗ к полноценному качественному образованию в соответствии с их психофизическими воз-

возможностями. Создаются специальные центры дистанционного образования, основная задача которых – это создание безбарьерной информационно-образовательной среды, обеспечивающей реализацию образовательных потребностей детей с ОВЗ и способствующей их социальной коммуникации и адаптации.

Дистанционное обучение таких детей определяется учебным планом, и расписанием занятий. Этот процесс организован по индивидуальным образовательным программам (с учетом рекомендаций психолого-педагогического консилиума) и согласован с родителями. Такие индивидуальные программы позволяют учитывать психофизическое развитие и индивидуальные возможности состояния здоровья.

В процессе дистанционного обучения дети могут работать с различными информационными ресурсами, участвовать в видео-уроках в режиме «on-line», общаться со сверстниками.

Интересный опыт работы по обучению детей с ОВЗ с помощью дистанционных технологий, например, накоплен в г. Санкт-Петербурге. На основе «Концепции создания и развития системы дистанционного образования в Санкт-Петербурге» ряд образовательных учреждений являются участниками городской программы дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Для включения в программу конкретного ребенка необходимо предоставить определенные документы, например, справку об отсутствии медицинских показаний для работы за компьютером, заявление родителей о включении в программу и др.

Основными формами дистанционного обучения школьников являются:

- использование образовательных Интернет-ресурсов и ресурсов, созданных учителями школы;
- WEB-консультации;
- дистанционные уроки и консультации с использованием программы «skype»;
- использование специализированных порталов дистанционного обучения и др.

Говоря о возможностях дистанционных технологий в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо отметить, что при всех достоинствах дистанционного обучения существуют ряд недостатков, одним из которых является то, что при организации центров дистанционного образования в школах слабо разработана психологическая сторона обучения. Другой недостаток – несмотря на стремительно развивающиеся современные технологии, практических электронных учебников для обучения очень мало.

Кроме того, возникают сложности с обучением детей работе с компьютером и другими техническими средствами. Часто требуется ещё и подготовка родителей. Учителям, кроме владения новыми технологиями, необходимо знать психологические аспекты обучения таких детей.

Библиографический список

1. Быкасова Л.В., Самойлов А.Н. Дистанционное образование: культура, среда, социализация // Известия Южного Федерального Университета. *Серия. Педагогические науки.* – 2014. – № 2. – С. 37–42.
2. Концепция создания и развития единой системы образования в России (утверждена постановлением Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 31 мая 1995 г. № 6). [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dstu.edu.ru/ntb/sour/distobr.htm>.
3. Малькова Т.В. Становление системы дистанционного обучения в российской федерации: к истории проблемы [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-sistemy-distantsionnogo-obucheniya-v-rossiyskoy-federatsii-k-istorii-problemy>
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [Электронный ресурс]. – <http://www.edu.ru/documents/view/58212/>

А.С. Тутиченко –
тренер по образовательной кинезиологии
г. Таганрог, Центр нейрокоррекции поведения и речи «Томатис-Таганрог»

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КИНЕЗИОЛОГИЯ – ЧЕРЕЗ ДВИЖЕНИЕ К РАЗВИТИЮ И ОБУЧЕНИЮ

Сейчас технологии достигли такого уровня, что у учёных есть возможность изучать мозг так подробно, как никогда. Постоянно публикуются новые исследования в этой теме. Под воздействием окружающей среды наш мозг может измениться к лучшему. Это есть ни что иное, как самонаправляемая нейропластичность мозга: она заключается в том, что мозг не застывает в своём развитии, даже при наличии серьёзных травм и повреждений.

Кинезиология — наука о развитии головного мозга через движение, реальные техники работы с мозгом. В свою очередь образовательная кинезиология это психолого-педагогическое направление, базирующаяся на достижениях в области психологии, педагогики, физиологии и нейрофизиологии. В ее рамках разрабатываются специальные движения и упражнения, позволяющие оптимизировать деятельность головного мозга и получить доступ к скрытым ресурсам человека [3].

Сегодня уровень неврозов, обращений к психологам и психотерапевтам растёт. Стресс обрушивается на нас неуправляемой лавиной. При этом биологические механизмы никто не отменял. Инстинкты, живущие в части рептильного мозга, отвечающие за выживание, невозможно стереть или нажать на паузу. Образовательная кинезиология способствует развитию стрессоустойчивости организма, восстановлению работоспособности и продуктивности, улучшению долговременной и кратковременной памяти, концентрации внимания, формированию абстрактного мышления.

Её техники позволяют создать новые нейронные связи и улучшить работу головного мозга. Применение на практике всего комплекса упражнений помо-

жет вам и вашим детям улучшить память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снизить утомляемость, повысить способность к произвольному контролю.

Образовательная кинезиология не только поможет вашим детям в решении школьных трудностей, но и поспособствует налаживанию коммуникации в семье, а также доверительных и тёплых отношений с ребёнком. А взрослые могут её использовать для снижения тревожности, повышения жизненного тонуса, улучшить общее состояние здоровья [2].

Основателем Образовательной кинезиологии является американский педагог: доктор наук Пол Деннисон. С 1970-е по 90-е гг. в рамках этого направления он создали программу «Гимнастика мозга» для детей, признанных врачами неспособными к обучению. Эффективность Гимнастики мозга заключается в том, что в этих упражнениях повторяются все движения ребёнка, которые он осваивает в процессе своего моторного развития. И если по какой-то причине эти движения были пропущены (например, ребёнок не ползал), упражнения дают телу необходимый опыт, насыщая его этим движением.

Упражнения делятся на четыре группы. Первая группа включает упражнения, пересекающие среднюю линию тела (линия, проходящая вертикально и делящая тело на правую и левую половину). Упражнения способствуют одновременной работе двух глаз, рук, ног, ушей, интеграции двух полушарий мозга и включают механизм «единства мысли и движения». В результате человек может двигаться и думать одновременно, обрабатывать информацию как от целого к частному, так и от частного к целому, легко пересекать срединную линию тела, что является необходимым требованием для свободного чтения, письма и множества других навыков.

Примером упражнения из этой группы может служить упражнение «Перекрестные шаги». Встаньте прямо, голова находится по средней линии тела. Одновременно поднимите вашу правую руку и левую ногу, легонько касаясь локтём руки левого колена. Затем верните руку и ногу в исходную позицию и поднимите левую руку и правую ногу, дотрагиваясь локтём левой руки до про-

тивоположного колена. Повторяйте эти движения в течение примерно минуты, как будто вы ритмично идёте [1, 2].

Вторая группа – это упражнения, энергетизирующие тело, обеспечивающие необходимую скорость и интенсивность протекания нервных процессов между клетками и группами нервных клеток головного мозга. На уровне работы мозга эти упражнения способствуют связи лимбического отдела головного мозга, отвечающего за эмоции, и передних отделов головного мозга, отвечающих за волевую регуляцию поведения. Таким образом, улучшается саморегуляция эмоционального состояния, навыки организованности и целеполагания. Примером упражнения из этой группы может быть «Энергетическая зевота». Изображая зевание, плотно закройте глаза и массируйте зоны, где соединяются челюсти сопровождая глубоким расслабляющим звуком зевания [1].

Третья группа – растягивающие упражнения. Эти упражнения снимают напряжение с мышц и сухожилий нашего тела. Когда мышцы растягиваются и принимают нормальное, естественное состояние и длину, они посылают сигнал в мозг о том, что человек находится в расслабленном, спокойном состоянии и, следовательно, о его готовности к познавательной работе. На уровне работы головного мозга эти упражнения способствуют связи стволовых отделов головного мозга, отвечающих за реакцию «убегания» и «нападения» во время стресса, и передних отделов головного мозга, отвечающих за волевую регуляцию поведения. Таким образом, эти упражнения способствуют снятию стрессового напряжения в теле. Примером упражнения из этой группы может быть упражнение «Активация рук». Вытяните левую руку вверх над головой, чувствуя, как рука тянется от вашей грудной клетки. Правую руку положите на левую ниже локтя. Левая рука совершает последовательные движения в каждую из четырёх сторон относительно головы: вперёд, назад, в сторону и по направлению к уху, а правая рука препятствует этому движению в течение восьми секунд, не давая левой руке двигаться. Теперь встаньте и позвольте левой руке свободно повиснуть вдоль тела. Можете теперь сравнить длину рук, вытянув их вперед перед собой. Если вы правильно делали упражнение, то ваша левая рука станет

чуть длиннее правой за счет того, что расслабились мышцы. Повторите упражнение со второй рукой [1].

Четвертая группа – упражнения, повышающие позитивное отношение. Они стабилизируют и ритмируют нервные процессы в организме и помогают взглянуть на тревожащую ситуацию по-новому.

Например, упражнение «Позитивные точки». Прикоснитесь легко кончиками пальцев каждой руки к точкам, которые находятся над центром каждого глаза и на средней линии между бровями и линией роста волос. Используйте достаточно лёгкое давление, чтобы немного натянуть кожу. Держите примерно минуту до легкой пульсации под пальцами. При этом можно представлять позитивное разрешение проблемной ситуации. Как видите, это упражнение можно сделать самому, а можно попросить близких [1].

Многие упражнения Гимнастики Мозга направлены на развитие одновременно физических и психофизиологических качеств. Упражнения развивают тело, повышают стрессоустойчивость организма, синхронизируют работу полушарий, улучшают мыслительную деятельность, способствуют улучшению памяти и внимания. В результате повышается уровень эмоционального благополучия, улучшается зрительно-моторная координация, ориентировка в пространстве, совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы. Каждый человек – любого возраста – может выполнять упражнения ГМ. Для этого не потребуется специального оборудования и инвентаря, нужно лишь выделить 10 минут в день.

Библиографический список

1. Деннисон П., Деннисон Г. «Гимнастика мозга». «ВЕСЬ». – СПб., 2019.
2. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2001.
3. Ханнафорд К. Мудрое движение / *пер.* С.М. Масгутовой. – М., 2000.

РАЗДЕЛ 4
СЕМЬЯ, ИМЕЮЩАЯ РЕБЕНКА
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ,
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

В.С. Бондаренко –
педагог-психолог
г. Таганрог, МБДОУ д/с № 93

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ
РАБОТЫ С ДЕТЬМИ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Воспитание сильного подрастающего поколения – одна из главных задач каждого государства. Однако в 21 веке, в России, как и во всем мире, наметилась тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья. После вступления в силу Федерального закона № 273-93 «Об образовании в Российской Федерации» детям с ОВЗ была предоставлена возможность посещения образовательного учреждения любого вида, где ребенок может воспитываться, обучаться независимо от состояния его здоровья.

Дошкольное детство – важный этап вхождения ребенка с ОВЗ в первую общественную образовательную систему – дошкольное обучение и воспитание, и от того, как пройдет этот этап, в значительной мере зависит все его последующее развитие.

Известно, что для лучшей адаптации в обществе и способности преодолевать возникающие трудности, ребенку нужно иметь высокую самооценку. Большинство же детей с ограниченными возможностями здоровья часто отвлекаются, быстро утомляются, зависимы от окружающих, не удерживают в памяти задания, для них характерны моторные трудности, двигательная расторможенность, низкая работоспособность, они не могут выдержать положенное время

и в результате, недостаточное овладение знаниями, умениями и навыками, переутомление, психическое возбуждение – все это приводит к тому, что у детей с ОВЗ очень часто занижена самооценка. Из-за низкой самооценки у них отмечается высокий уровень тревожности и обидчивости, они хуже приспосабливаются к жизни, трудно сходятся со сверстниками, любое новое дело вызывает у них страх и непреодолимые препятствия. Они не участвуют в играх, потому что боятся оказаться хуже других, а если принимают участие, то в процессе игры часто обижаются и уходят. Негативные эмоции приводят к появлению агрессии, отмечается деструктивное поведение по отношению к себе и окружающим – все это ведет к сложностям их интеграции в детском сообществе, поэтому коррекционно-развивающая работа в группе для детей с ОВЗ ориентирована на обеспечение максимального проявления в деятельности ребенка положительных эмоций, создание позитивного настроения на получение знаний, эмоционального подъема в познавательной деятельности.

Исследователь Т.В. Егорова считает, что дети с ограниченными возможностями здоровья – «это дети, имеющие значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами и в силу этого нуждающихся в специальных условиях обучения и воспитания» [2, 10].

В соответствии с ФГОС ДО в дошкольной организации должны создаваться условия, обеспечивающие удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ. Понимая необходимость работы по формированию, укреплению и сохранению здоровья воспитанников, педагоги ДОО целенаправленно работают над организацией здоровьесберегающего пространства в группах, ищут новые нетрадиционные методы и приемы работы, адекватные особенностям развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для более эффективного обучения детей с ОВЗ необходимо использовать такие методы и приемы обучения, которые повышают познавательную активность воспитанников, развивают их творческие способности, повышают мотивацию к обучению, стимулируют самостоятельную деятельность. Все эти воз-

возможности дает педагогу сказкотерапия. У дошкольников с ОВЗ часто наблюдаются особенности познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы, поэтому у них возникают определенные трудности в восприятии и воспроизведении художественного произведения. Тем не менее, дошкольники с особыми возможностями развития способны очень чутко воспринимать эмоциональный фон и замысел сказки, характер и взаимоотношения героев сказки, образы добра и зла.

И.В. Вачков пишет о том, что «сказку используют и врачи, и психологи, и педагоги. Каждый специалист находит в сказке тот ресурс, который помогает решать профессиональные задачи» [1, 50].

В работе со сказкой в детском саду применяются следующие направления:

1. Слушание и запоминание сказок с использованием кукол бибабо, пальчиковых кукол и т.д.;
2. Пересказ сказки одним ребенком или поочередно (по предложению) группой детей;
3. Придумывание продолжения к известной сказке или нового конца сказки;
4. Психогимнастика;
5. Рисование и лепка по сюжетам сказок;
6. Разыгрывание сказок (инсценировка, кукольный театр, музыкальные спектакли и др.);
7. Развивающие игры на основе сказочных образов и сюжетов.

Такие формы работы со сказкой позволяют педагогу чередовать различные виды работ, переключать внимание воспитанника с одного вида деятельности на другой, чтобы избежать переутомления ребенка с ОВЗ, но в тоже время не дают отвлекаться от изучаемого материала и обеспечивает его всестороннее восприятие.

Несомненным плюсом сочинения и чтения сказок также является то, что она дает возможность показать ребенку новые возможности и модели поведения, стимулирует проявление способностей, повышает самооценку, развивает

эмоциональную сферу, укрепляет в ребенке оптимизм и надежду, показывая ему возможность благоприятного решения возникающих проблем.

Детские психологи признают сказкотерапию одним из наименее «травмоопасных» и безболезненных способов психотерапии в работе с детьми с ОВЗ. Разрешая конфликты героев сказок, ребенок смягчает свое внутреннее психологическое напряжение, приобретает веру в свои силы и чувство защищенности. Дети не любят наставлений, а сказка никогда не учит напрямую, предлагая образы, которые интересны, и жизненно важная информация усваивается как-бы сама по себе, незаметно. Р.М. Ткач объясняет этот феномен тем, что «смысл сказки воспринимается сразу на двух уровнях, сознательном и подсознательном. Сознание ребенка принимает буквальное содержание сказки как вымышленное: ребенок сочувствует сказочному герою, отождествляет себя с ним и даже, когда узнает свою проблему, он все равно думает, это не про меня, это понарошку. Подсознание же «верит» услышанному и задает нужную программу изменений в поведении, переструктурировании ценностей, взглядов и позиций» [3, 8].

Без сомнения, сказкотерапия является одной из самых универсальных и доступных для детского восприятия формой работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья. Поскольку в ходе занятий происходит решение не только эмоциональных и поведенческих проблем (низкая самооценка, тревожность, агрессия и т.д.), но и приобщение детей к чтению, развивается речь (артикуляционная моторика, речевое дыхание, правильное произношение и грамматический строй речи, монологическая и диалогическая речь), высшие психические функции: мышление, память и воображение.

Библиографический список

1. Вачков И.В. Сказкотерапия в работе детского психолога. – Современное дошкольное образование. – 2008. – № 4. – С. 50–55.
2. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учеб. пос. – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.
3. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 118 с.

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Современный мир является динамичной и быстро развивающейся открытой системой взаимоотношений и взаимодействий индивидов, отличительной чертой, которой становятся мобильность и доступность во всех отраслях жизнедеятельности. Эти особенности настоящего времени позволяют развиваться сферам, лежащим в основе качества жизни. Большое внимание множества социальных институтов, как в России, так и в наиболее развитых европейских государствах уделяется всестороннему развитию детей и раскрытию их личностного, интеллектуального, физического и духовного потенциала во всех доступных плоскостях. В современном образовательном процессе личность ребёнка занимает значимое и неоценимое место. Благодаря информационным технологиям, методическим инновациям, улучшению материально-технической базы образовательных учреждений становится возможным удовлетворить потребность в получении качественного и перспективного образования детей с особенностями развития и ограниченными возможностями здоровья. Данная возможность была сформирована благодаря Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», который вступил в силу в 2015 г. Для детей с особыми образовательными потребностями создают условия равного доступа к обучению в общеобразовательных учреждениях, учитываются их физические, умственные и психологические возможности и разнообразие их потребностей. Ребёнок, общественные организации, семья и педагоги должны быть готовы к включению в процесс эффективного взаимодействия, которое необходимо для социализации и развития детей с ОВЗ.

Как известно, инклюзивная культура – это уровень развития общества, выражающийся в толерантном, гуманном, безопасном, терпимом отношении людей друг к другу. Как утверждает Л.И. Акатов, этот уровень развития обще-

ства должен стимулировать развитие всех участников образовательного процесса [1]. Причем ценность каждого является основой общих достижений, где разделяются идеи сотрудничества, и формируются инклюзивные ценности, всеми принимаемые [1].

Инклюзивную культуру общества в Российской Федерации необходимо рассматривать как основу успешной реализации инклюзивного образования, а так же как важнейшее условие развития поликультурного образования. Основой инклюзивной культуры выступает мышление, ключевыми факторами формирования которого являются: личный жизненный опыт, семейное окружение и воспитание, отношение родителей к инвалидности ребёнка, система дошкольного обучения и общего образования, мотивирующие внешние факторы, фактическое место проживания. Данные факторы в различной степени влияют на развитие инклюзивного мышления у людей, имеющих особенные образовательные потребности, а также на людей, не имеющих подобных особенностей развития. Среди перечисленных факторов, как считает исследователь Е.В. Галкина, семейное окружение и воспитание играет определяющую роль в процессе повышения инклюзивной культуры и может быть рассмотрено с двух сторон.

С одной стороны, семья, в которой живёт и воспитывается ребёнок с особыми образовательными потребностями, сама выступает в качестве фактора повышения инклюзивной культуры. Недооценка государством, образовательными учреждениями и социальными службами социальной ценности семей, находящихся в сложных жизненных ситуациях и воспитывающих детей с ОВЗ, приводит к неадекватному восприятию подобных семей обществом в целом. Эффективная работа социально-педагогических и психологических служб по поддержке родителей детей с ограниченными возможностями способствует формированию благоприятной эмоциональной среды в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии, а также повышение уровня педагогической компетенции у родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями. Эмоциональная атмосфера, общность семьи, взаимосвязь и поддержка всех ее членов – важнейшие составляющие характеристики, на которые

обращается внимание при восприятии семьи как объекта социального воздействия [2]. Психологическая готовность современной семьи к эффективному участию в образовательном и воспитательном процессе ребёнка с ОВЗ, общность семей с подобными целями и задачами закладывают основу для формирования культурного слоя общества, способного к соучастию и сознанию благоприятных условий для формирования и развития детей с особенными образовательными потребностями, способствуют повышению инклюзивной культуры в российском обществе.

С другой стороны, как отмечает исследователь Е.В. Иванова, в семьях с «типичными» школьниками и их родителями необходимо формировать умение взаимодействовать с различными участниками образовательного процесса на основе взаимопонимания и взаимопомощи [3]. Реализация данного положения необходима для осуществления в практической деятельности ключевых положений инклюзивного воспитания. Толерантность, утверждает Е.В. Иванова, не только как понятие, но и как реальное явление должно стать основой жизненной позиции современного общества. Родителям необходимо с первых лет жизни ребёнка прививать ему дружелюбное, позитивное и уважительное отношение к другим детям, в особенности к детям с ограниченными возможностями здоровья. Следует акцентировать внимание на том, что с точки зрения морально-нравственных позиций, воспитанный человек не позволит себе задеть достоинство другого, повести себя неуважительно, нарушая границы, ударить, накричать, или обидеть [3].

В современном образовании в следствие многоаспектной модернизации и внедрения Федерального государственного образовательного стандарта создаются и реализуются программы, которые чётко и грамотно определяют деятельность педагога с участниками воспитательно-образовательного процесса. Программы по формированию и развитию инклюзивной культуры родителей обычных школьников имеют социальную направленность, они обусловлены особой актуальностью вопроса развития доступности образования в современном обществе. Их реализация необходима и обусловлена современным разви-

тием инклюзивного образования и общества в целом. Семья обычных школьников выступают фактором повышения инклюзивной культуры.

Повышению инклюзивной культуры в целом может способствовать развитие критического мышления. Как отмечает исследователь О.А. Липовая, развитая способность анализировать ситуацию, осуществлять выбор и нести за него ответственность, является необходимой частью культуры современного человека, особенно в условиях инклюзивной среды как фактора, способствующего развитию личности [4], [5], [6], [7], [8], [9].

Семья является важнейшим социальным институтом, поэтому, в первую очередь, педагогам, психологам и государству в целом необходимо направить усилия на формирование инклюзивной культуры родителей, как детей обычных, так и с особыми образовательными потребностями.

Библиографический список

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 122–125.
2. Галкина Е.В. Работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Актуальные вопросы современной педагогики: мат. II Международ. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). – Уфа: Лето, 2012. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2514/> (дата посещения: 28.01.2019).
3. Иванова Е. В. Программа по формированию инклюзивной культуры у родителей «типичных» дошкольников // Молодой ученый. – 2018. – № 22. – С. 316–320. – URL <https://moluch.ru/archive/208/50841/> (дата посещения: 28.01.2019).
4. Липовая О.А. Психологические особенности вербального буллинга // Вербальный буллинг в соцсетях и иноязычном медиадискурсе: мат. Международ. заоч. науч. конф. / отв. ред. О.В. Кравец [Электронный ресурс]. Ростов н/Д.: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2018. – 1 электрон., опт диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. требования: опреч. система

MicrosoftWindows или старше; браузеры: Mozilla Firefox 8; MS Internet Explorer 8 или более поздние версии, разрешены Java, ActiveXи установлен QuickTime; память 512 Мб. – 2018. – С. 197–199.

5. Липовая О.А., Корниенко А.А. Аддиктивные особенности экстремизма и терроризма // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2018. – С. 25–28. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 06.09.2018).
6. Липовая О.А., Попеня Е.А. Аддиктивные особенности компьютерных игр // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова, 2018. – С. 112–116. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 05.09.2018 г.)
7. Липовая О.А., Шахова П.В. Психологические особенности компьютерной зависимости у подростков // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова, 2018. – С. 133–136. (всего 137 с.). – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 06.09.2018 г.)
8. Липовая О.А., Штенская А.Е. Психологическая специфика интернет-зависимости // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог. ин-та имени

А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова, 2018. – С. 116–118. –

URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 06.09.2018 г.)

9. Липовая О.А., Штенская А.Е. Психологические особенности проявления агрессии у подростков // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2018. – № 2. – С. 55–58. –

URL: http://files.tgpi.ru/nauka/vestnik/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 06.09.2018 г.).

О.И. Ефремова –
канд. психол. наук, доц.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПОМОЩЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА СЕМЬЯМ, ИМЕЮЩИМ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Актуальной проблемой консультативной психологической помощи семьям, имеющим детей школьного возраста с особыми образовательными потребностями, является преодоление у всех субъектов образовательного процесса (педагоги, школьники, родители) стереотипа отношения к развитию этих учащихся как заведомо неполноценному, с ограниченными возможностями. Необходимы поиск позитивных аспектов личностного развития учащихся с особыми образовательными потребностями и опора на них в образовательном процессе.

Выделим некоторые проблемы школьников с нарушениями слуха, требующие консультативной помощи педагога-психолога. В ходе диагностических исследований нами было установлено, что у многих учащихся с нарушениями слуха имеют место некоторые вторичные дефекты – негативные проявления

личностного развития: тревожность, неуверенность, скованность, нерешительность, защитная агрессия; иногда проявляется негативистическая демонстративность. У значительной части слабослышащих и неслышащих школьников фиксируется неудовлетворенная потребность в самораскрытии, взаимопонимании, расширении контактов [1]. Для большинства школьников с нарушениями слуха характерны признаки социальной дезадаптации, обусловленной неуверенным поведением в сочетании с эгоцентризмом, низкой ответственностью, несамостоятельностью, ущемленной потребностью во внимании, принятии, самоутверждении [2]. Подобные психологические проблемы могут возникать и у других групп школьников с особыми образовательными потребностями (при других нозологиях).

Психолог-консультант предлагает родителям и педагогам рекомендации по учету проблемных аспектов развития школьников с особыми образовательными потребностями. Например, тревожных и застенчивых детей и подростков следует чаще поощрять и реже наказывать, создавать им ситуации успеха. Негативистическую демонстративность целесообразно как бы «не замечать», но проявлять к истероидным детям повышенное внимание, когда они ведут себя спокойно и конвенционально. У агрессивных детей и подростков необходимо учитывать тип агрессии (истинная, защитная, кажущаяся – несформированность коммуникативных умений, аутоагрессия) и обеспечивать разрядку агрессивного импульса, расслабление, обучение средствам общения, понимание и психологическую поддержку.

Наряду с отмеченными недостатками в развитии эмоционально-волевой сферы личности у школьников с нарушениями слуха нами было выявлено, что этим учащимся свойственны многие позитивные черты: предупредительность, тактичность, доверчивость, готовность к сотрудничеству, открытость к обучающим и воспитательным воздействиям, благодарное отношение к вниманию и помощи, широкие познавательные интересы, артистичность, креативные способности в невербальной сфере. Ученики проявляли особый интерес и повышенную потребность в таких формах взаимодействия, где их умения и способ-

ности имели бы смысл для других: например, они с удовольствием обучали новых членов педагогического коллектива элементам жестовой и дактильной речи, выступали с концертами, оказывали помощь младшим товарищам. Задачей консультативной работы педагога-психолога является акцентирование этих позитивных моментов личностного становления неслышащих и слабослышащих учащихся и ориентирование педагогов и родителей на поддержку и развитие положительных качеств, являющихся следствием компенсации дефекта [1, 2].

Центральной проблемой, затрудняющей процесс социализации личности у школьников с ограниченными возможностями здоровья, выступает экстернализация ответственности за свой дефект и все происходящее с ними, приписывание и делегирование ответственности обществу, родителям, школе. Так, ученики зачастую считают, что им все должны помогать, принимать и исполнять любые желания, жалеть их и во многом им уступать. Подобных взглядов придерживаются многие родители, предъявляющие неадекватные притязания к школе и перекладывающие ответственность за воспитание детей-инвалидов на школу, общество. Отмеченная тенденция обуславливает необходимость консультативной помощи педагога-психолога родителям учащихся с ограниченными возможностями здоровья по коррекции воспитательной позиции.

Консультирование родителей школьников с особыми образовательными потребностями может опираться на анализ негативных моделей семейного воспитания, описанных Э.Г. Эйдемиллером [3]. У многих родителей, имеющих детей с нарушениями слуха, с помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений» были обнаружены такие негативные черты воспитания, как гиперпротекция, потворствование потребностям ребенка или их игнорирование, недостаточность требований-обязанностей и требований-запретов, минимизация санкций за нарушение требований, эмоциональное отвержение, стимуляция психофизического инфантилизма, воспитательная неуверенность.

Особого внимания заслуживает проблема эмоционального отвержения некоторыми родителями ребенка-инвалида в семье: родители верят в то, что любят своего ребенка, но в то же время часто сокрушаются по поводу его де-

фекта, устанавливают в общении с ним значительную дистанцию. Стиль воспитания многих родителей детей с ограниченными возможностями здоровья – потворствующая гиперпротекция. Ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей; этот тип воспитания способствует развитию демонстративных и гипертимных черт личности, особенно – в подростковом возрасте. У части родителей отмечается доминирующая гиперпротекция: родители отдают ребенку много сил и времени, занимаются с ним, контролируют его, но, в то же время, лишают самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. Этот стиль воспитания при психастеническом, астеническом, сенситивном типах акцентуаций, характерных для почти половины учащихся с дефектами слуха, усиливает астенические черты. У некоторых родителей проявляется такой стиль воспитания, как гипопротекция: ребенок предоставлен самому себе, родители не интересуются им и не контролируют его. Такое воспитание особенно неблагоприятно при акцентуациях гипертимного и неустойчивого типов.

Психолог-консультант поясняет, что при чрезмерном подавлении родителями самостоятельности школьника с ограниченными возможностями здоровья, а также при потворствовании ему или игнорировании его потребностей, у него может сформироваться потребительская позиция по отношению к окружающим. Рекомендуется корректировать позицию взрослых: проявляя чуткость и понимание переживаний ребенка, следует активно привлекать его к решению общих проблем в семье и школе как полноправного и мудрого союзника. С подростками важно обсуждать приемлемые способы самоутверждения («ты имеешь право решать свои проблемы, но не за чужой счет»). Родителям и учителям следует в случае тревоги за ребенка поделиться с ним своими переживаниями и попросить о встречном понимании.

Консультант рекомендует в общении с детьми и подростками отказаться от прямого психологического давления и отыскать иные средства педагогического воздействия, в частности, разговаривать с ними как с взрослыми, делиться опытом собственных поисков и ошибок, предупреждать о негативных по-

следствиях того или иного решения, использовать совещательный, а не назидательный тон, проявлять мягкий, но настойчивый контроль, понимание и готовность всегда прийти на помощь, развернуто мотивировать собственную позицию, искать пути компромиссов.

В системе инклюзивного и специального образования целесообразно создание консультативного центра работы с родителями учащихся, где на индивидуальных встречах проводилось бы обсуждение проблем семейного воспитания детей с особыми образовательными потребностями и коррекции его недостатков. На классном уровне можно проводить семинары-консультации и практикумы для родителей, которые предусматривали бы отчеты родителей о проводимой в семье работе с детьми и их обсуждение.

Библиографический список

1. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Психолого-педагогические аспекты формирования педагогической компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями слуха [Электронный ресурс] // Психолого-педагогическое образование родителей: история, современность, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов н/Д.: Издательско-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2017. – С. 128–133. – URL: <http://library.rsue.ru>
2. Психолого-педагогические аспекты социализации личности // под ред. Т.Д. Молодцовой. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2006. – 182 с.
3. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. – М.: Фолиум, 1996. – 48 с.

Л.Я. Жилина –
канд. пед. наук, доц.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
А.С. Зубенко –
студент
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Каждая семья, воспитывающая ребенка с нарушениями в развитии, испытывает разного рода трудности. Появление на свет такого ребенка это всегда стресс, приводящий семью к длительной социальной дезадаптации. Родители сталкиваются с проблемами получения информации об особенностях заболевания ребенка, его течении и прогнозе. Им приходится овладевать основами медицинских знаний и навыков, заниматься поиском компетентных специалистов для консультирования. Сложности возникают при получении санаторных путевок, устройстве быта, преодолении архитектурных барьеров. На родителей ложится груз ответственности и все тяжести по уходу, обучению и воспитанию такого ребенка. Они находятся в состоянии хронического стресса, вызванного чувством обиды, вины, страхами и тревогами за дальнейшую судьбу своего ребенка. При сохранном интеллекте взрослого, дети с ОВЗ тяжело переживают свой недостаток, они могут считать себя обузой для семьи, им тяжело не только физиологически, но и психологически. Сознавая свою инаковость, им приходится учиться функционировать в быту, учиться общаться с людьми, получать образование, но из-за ограниченных возможностей они не могут полноценно выполнять какую-либо деятельность [1; 2].

О.А. Федосеева в своем исследовании пытается определить круг социально-педагогических и психологических проблем, с которыми сталкиваются родители таких детей [4].

Как уже отмечалось выше, такие семьи оказываются в ситуации комплексной дезадаптации: заболевание ребенка (патогенный фактор) влияет на

психоэмоциональное благополучие семьи (психологический фактор). Состояние хронического стресса приводит к нарушениям в супружеских, а если в семье есть другие дети, то, и детско-родительских отношениях (психосоциальный фактор). Иногда родители по собственной воле ограничивают социальные контакты, стараются реже бывать в общественных местах из-за боязни вызвать излишний нездоровый интерес и внимание окружающих (социально-психологический фактор). Из-за болезни ребенка часто отсутствует возможность устройства такого ребенка в дошкольное образовательное учреждение. Так родитель оказывается заложником сложившейся ситуации, выхода из которой самостоятельно найти не может. Семья попадает в категорию семей группы риска и один из родителей (чаще отец) уходит из семьи, делегировав ответственность и заботы по уходу за ребенком оставшемуся с ним родителю (социальная дезадаптация).

Следующая проблема – это *проблема воспитания, обучения и последующее трудоустройство ребенка с особыми возможностями*. Даже родителю здорового ребенка не всегда удастся полностью реализовать воспитательную функцию. Семья особенного ребенка сталкивается с отсутствием во многих территориях возможности получить социально-педагогические услуги. Родители недостаточно информированы о том, как и чему учить такого ребенка, как воспитывать, как правильно развивать и управлять его поведением, и, наконец, как правильно родителям вести себя относительно ребенка. Потенциальные возможности ребенка в развитии резко снижаются вследствие отсутствия тьюторов и других специалистов, способных сопровождать ребенка с ОВЗ. Отсутствие возможности получить образование (иногда даже в спецшколах) влечет за собой в будущем сложности в трудоустройстве и невозможность обеспечить себя хоть как-то.

Экономические трудности. Далеко не каждый работодатель готов взять на работу родителей, имеющих «особенного ребенка». Это может только усугубить материальные трудности семьи. Не каждая семья может полностью обеспечить своего «обычного» ребенка, что уж говорить о ребенке с ограниченными возможностями. Ребенку с ОВЗ чаще всего необходимо дорогостоящее лечение, не менее дешевое медицинское оборудование, а иногда может по-

требоваться и операция, которую не делают в стране проживания семьи. Такой ребенок имеет особые потребности, и чтобы их удовлетворить, родителям нередко приходится брать кредиты, займы и т.д., с риском попасть в долговую яму. Частично эту проблему решает благотворительность и государственная помощь, но семьям часто бывает этого недостаточно.

Дефицит имеющихся у родителей медико-психолого-педагогических знаний. Под этим понимается не только нехватка знаний о заботе и уходе за ребенком, но и то, что в большинстве случаев родители, воспитывающие особенного ребенка, переоценивают или недооценивают дефект. В психолого-педагогической практике встречаются случаи, когда родители отрицают дефект ребенка, особенно если он не выражен внешне или выражен слабо. Такое неприятие родителями дефекта ребенка приводит к тому, что ребенок вовремя не получает необходимую ему коррекционную помощь, тем самым его дефект только усугубляется, вплоть до того, что коррекция становится невозможной.

Уход от традиционной медицины в альтернативную. Многие родители надеются на чудесное исцеление ребенка и ищут особенных врачей или больницу, обращаются к целителям и экстрасенсам. Материальный ущерб – это самое малое зло, которым оборачивается такого рода «помощь». Хуже, когда ребенок, не получая квалифицированной помощи, остается в центре интересов родителей, которые не принимая во внимание психологическую зрелость невольно растят его инфантильным.

Отношение родителей к ребенку, имеющему патологию в развитии.

Ученые выделяют пять типов отношения родителей к ребенку с ОВЗ:

- принятие ребенка и его ограниченных возможностей здоровья;
- реакция отрицания;
- чрезмерная защита и опека;
- скрытое отвержение;
- открытое отвержение, отречение от ребенка [3].

Родители, относящиеся к первому типу, принимают заболевание ребенка, объективно его воспринимают, адекватно оценивают и поддерживают, проявляя по отношению к нему любовь и привязанность. Они вовлекают ребенка в

домашние дела, стараются сформировать у него полезные бытовые привычки и навыки самообслуживания.

Родители второго типа отрицают, что ребенок ограничен в возможностях здоровья. Их амбициозные планы относительно образования и профессии ребенка свидетельствуют о том, что родитель не принимает и не признает для своего ребенка никаких ограничений.

При чрезмерной защите и опеке родители наполнены жалостью и сочувствием, переживают тесные, эмоционально наполненные отношения со своим больным ребенком. Чрезвычайная опека выражается в стремлении все сделать самим, что приводит к инфантилизации ребенка с ОВЗ. Родители считают своего ребенка социально несостоятельным, неприспособленным, неумелым. Отстраняя от семейных дел, они не дают развиваться его потенциальным способностям.

Отрицательное отношение к ребенку скрывается под маской чрезмерно заботливого и предупредительного воспитания. Родители излишне педантичны в выполнении своих обязанностей и старании быть хорошей матерью или отцом.

Родители пятого типа воспринимают ребенка враждебно, полностью осознавая свои негативные чувства. Внешне это проявляется в нежелании общаться с ребенком, они не интересуются его занятиями и потребностями.

Первые два типа отношений, не смотря на их противоположность, являются положительными для ребенка, так как они позволяют ребенку с ОВЗ принимать участие в жизни семьи и обеспечивают возможности его разностороннего развития. Негативные реакции родителей, чрезмерная защита, протекция, скрытое или открытое отвержение, отречение задерживают развитие ребенка и негативно влияют на формирование его личности.

Таким образом, у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ существует множество социально-педагогических и психологических проблем, затрагивающих разные уровни жизнедеятельности семьи. Без специально организованной помощи и поддержки с участием высококвалифицированных специалистов такая семья, в большинстве случаев, не способна самостоятельно их преодолеть. Чем дольше родители не принимают факт имеющихся в развитии ребенка

патологий, чем дольше отказываются от помощи специалистов, тем нарушения становятся еще более выраженными и тем сложнее поддаются коррекции.

Библиографический список

1. Арутюнян А.М. Проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2016. – С. 41–43.
2. Мальнова Н. А. В помощь родителям детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.86belsch2.edusite.ru/p152aa1.html>
3. Матяш Н.В., Павлова Т.А. Психологические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Брянского государственного университета. – 2015 (2). – С. 119–122.
4. Федосеева О.А. Проблемы родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями // Молодой ученый. – 2013. – № 9. – С. 344–346 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/56/7710/>

Л.Я. Жилина –

канд. пед. наук, доц.

г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

А.А. Кравченко –

студент

г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ И ПОДДЕРЖКА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ОКАЗАВШИМСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Проблема организации социально-педагогической поддержки и помощи детям и подросткам с ОВЗ не утрачивает своей актуальности, а приобретает еще большую значимость, поскольку число детей-сирот, воспитывающихся в интернатах, приютах, центрах временного содержания продолжает оставаться высоким. В настоящее время в Российской Федерации наблюдается рост се-

мейного неблагополучия, заметно ухудшается здоровье детской популяции. В этой связи, дети и подростки с ОВЗ и инвалидностью остаются под особым вниманием государства и общественности.

В исследованиях И.Ф. Дементьевой трудная жизненная ситуация, (далее по тексту ТЖС) определяется как временная, объективно или субъективно создавшаяся ситуация; ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность; кризисная, экстремальная, критическая ситуация социальной нестабильности [1].

Психологи выделяют ряд факторов, влияющих на психологическую безопасность ребенка, вследствие которых у него может возникнуть ТЖС:

- малообеспеченность, бедность семьи, неудовлетворительные жилищно-бытовые условия и другие экономические проблемы;
- внутрисемейные конфликты, неблагополучная психологическая атмосфера в семье;
- жестокое обращение в семье (насилие – физическое, сексуальное, эмоциональное);
- алкоголизм и наркомания в семье;
- самостоятельное прекращение родителями выполнения родительских обязанностей по отношению к своему ребенку;
- смерть родителей или кого-то из членов семьи (брат, сестра);
- отказ родителей взять своих детей из учреждений социальной защиты населения, воспитательных, лечебных и других учреждений (если ребенок находится временно в приюте);
- сиротство;
- безнадзорность, беспризорность / бродяжничество [3].

Дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью согласно Федеральному Закону «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» относятся к категории детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

С целью успешного разрешения трудных ситуаций и оказания помощи и поддержки детям и подросткам в выборе стратегии поведения в трудные пери-

оды жизни нами была разработана программа. Программа представляет систему занятий по психологической поддержке и подготовке к проживанию подростками ТЖС с наименьшими личностными потерями.

Задачи программы:

- ознакомление несовершеннолетних с зонами риска, характерными для их возраста;
- обучение навыкам распознавания психологических признаков опасности;
- обучение навыкам конструктивного поведения в ТЖС.

В качестве иллюстрации обратимся к опыту работы, проведенной нами на базе МБУ «ЦППМ и СП» села Покровское Неклиновского района Ростовской области. Несовершеннолетняя девушка М., 15 лет. Имеет инвалидность 2 группы, интеллект сохранен. Поступила в Центр по причине жестокого обращения в семье (насилие сексуальное). Семья малообеспеченная, жилищно-бытовые условия неудовлетворительные. При первой встрече с матерью выяснилось, что отчим девушки находится в местах заключения вследствие совершенного над ней насилия. Тем не менее, виновницей содеянного мать считает М.

На момент обследования нервно-психическое состояние неудовлетворительное, девушка высказывала суицидальные намерения.

Для диагностики проблем несовершеннолетней были выбраны методики: тест М. Люшера, «Цветовой тест отношений» О А. Эткинда, опросник суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой), тест «Поведение родителей и отношение подростка к ним», методика «Моя семья» и «Семья, которую я хочу», HAND – test, методика «Человек под дождем».

Применение методик показало, что уровень психического развития соответствует норме, однако выявило высокий уровень нервно-психического неблагополучия: эмоциональная нестабильность, преобладание негативных и астенических переживаний, серьезные личностные проблемы и межличностные конфликты, быстрая утомляемость. М. демонстрирует желание привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания, оценива-

емое внешне как «шантаж», «истероидное выпячивание трудностей». Демонстративное суицидальное поведение переживается изнутри как «крик о помощи». Фон настроения понижен, на контакт идет вяло. Рекомендовано на время поместить М. в социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних (СРЦ).

С М. были проведены индивидуальные занятия по коррекции нарушений поведения, организована работа по коррекции кризисного состояния. При организации сопровождения и оказания девочке помощи соблюдались принципы комплексного и системного подходов. Программа сопровождения включала следующие блоки:

- психологический блок: индивидуальное консультирование; коррекция нарушений поведения; коррекция тревожности;
- социально-психологический блок: выработка навыков сопротивления давлению, формирование умения принимать решения, овладение навыками разрешения конфликтных ситуаций, обучение эффективным способам борьбы со стрессом, формирование положительного Я-представления;
- педагогический блок: оказание необходимой педагогической помощи по предметам, в изучении которых есть трудности; оказание помощи в общении с одноклассниками.

Были проведены индивидуально психологические консультации с матерью несовершеннолетней по коррекции воспитательного стиля; по обучению навыкам конструктивного взаимодействия с несовершеннолетними подросткового возраста, имеющими ограниченные возможности здоровья.

На данный момент работа с семьей продолжается, наблюдается положительная динамика: у девушки улучшились взаимоотношения со сверстниками, проявился интерес к творческой деятельности, появился интерес к себе и окружающему миру.

Семья в становлении личности ребенка не сопоставима по своей силе ни с какими другими социальными институтами. Именно в семье закладываются

нравственные основы, вырабатываются привычки поведения, развивается личность. Как первый воспитательный институт, семья помогает человеку самоутвердиться, раскрыть его активность в социальном и творческом плане, взрастить индивидуальные черты. Как отмечает Т.Д. Молодцова: «Серьезные последствия для ребенка оказываются там, где деформированы семейные отношения» [2, 74]. Поэтому при консультировании несовершеннолетнего с ОВЗ и инвалидностью важно установить контакт с его семьей.

В процессе консультирования важно помочь родителям, воспитывающим ребенка с ОВЗ и инвалидностью преодолеть социальные стереотипы и страхи. Необходимо пробудить в родителях рефлексивное мышление, что позволит понять причины трудностей в поведении ребенка, спрогнозировать варианты его индивидуального развития и, наконец, внутренне принять рекомендации психолога как инструмент собственной деятельности по воспитанию и развитию собственного ребенка с учетом состояния его здоровья. Системный, комплексный подход к семейным проблемам поможет восстановить контакт между членами семьи, найти оптимальные пути воспитания ребенка, опирающиеся на его личностные и познавательные ресурсы [4].

Комплекс имеющихся у несовершеннолетних с ОВЗ и инвалидностью проблем предполагает сотрудничество специалистов: медиков, дефектологов, педагогов, клинических психологов. Только в единстве деятельности специалистов возможно обеспечить эффективную психолого-педагогическую помощь и поддержку несовершеннолетним с ограниченными возможностями здоровья, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Библиографический список

1. Дементьева И.Ф. Развод и дети. – М.: Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания, 2000.
2. Молодцова Т.Д. Объективные и субъективные источники, способствующие дезадаптации детей в семье // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 3–1. – С. 72–75.

3. Социально-педагогическая помощь в социокультурной адаптации лицам с ограниченными возможностями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://murzim.ru/nauka/pedagogika/specialnaja-korrekcionnaja-pedagogika/27549-socialno-pedagogicheskaya-pomosch-v-sociokulturnoy-adaptacii-licam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami.html> (дата посещения: 19.01.2019).
4. Яковенко Т.Д. Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Яковенко Т.Д. // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2011. – С. 100–102.

И.А. Кибальченко –
д-р псих. наук, проф.
г. Таганрог, ИКТИБ ИТА ЮФУ
ФГАОУВО «Южный федеральный университет»;
О.Д. Абалмасова –
г. Таганрог, ИКТИБ ИТА ЮФУ
ФГАОУВО «Южный федеральный университет»

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ:

НЕОБХОДИМОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзивное образование в силу специфики развивающейся методологии направлено на детей с разными потребностями и возможностями в обучении и развитии. Направленность инклюзивного образования обуславливает необходимость разработки такого подхода к процессу обучения, который должен отличаться гибкостью в удовлетворении самых разных потребностей в обучении.

Необходимо отметить, что если такой подход будет разработан и внедрен в образовательный процесс, то в этом случае выиграют все дети (и с недостатками в потребностях и возможностях, и с возможностями, превосходящими возрастной уровень развития).

На наш взгляд, одним из кристаллизующих факторов такого подхода является переосмысление обществом и государством своего отношения к инвалидам и к одаренным (потенциально или актуально).

Любая дискриминация детей в условиях инклюзивного образования исключена. Идеология инклюзивного образования предполагает не только обеспечение равного отношения ко всем обучающимся, но, прежде всего, создание особых условий, средств и форм обучения для детей, имеющих особые образовательные потребности, дисинхронию развития, потенциальную или актуальную одаренность, не относящуюся к академической или интеллектуальной.

Потенциально одаренные дети, то есть те дети, для которых характерны психологические особенности, в какой-то степени дающие возможность прогнозировать определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности [2, 3].

Однако реальность такого прогноза зависит от условий, средств и форм работы с детьми, обеспечивающих, или не обеспечивающих актуализацию потенциала и его функциональную достаточность в образовательном процессе.

Необходимость индивидуального подхода к потенциально одаренного ребенку (а потенциально одарен практически каждый ребенок) отражена в трудах многих авторов психологических исследований потенциальной и актуальной одаренности [1, 3 и др.].

Проанализируем принципы инклюзивного образования [4] в аспекте их применения к развитию потенциальной одаренности обучающихся (табл. 1).

Таблица 1 – Соотношение принципов инклюзивного образования и развития потенциально одаренных обучающихся

№	Принципы инклюзивного образования	Их актуальность для потенциально одаренных обучающихся
1	Ценность человека не зависит от его способностей и достижений	Человек ценен априори. Особенность этой ценности обогащается при актуализации его потенциала.
2	Каждый человек способен чувствовать и думать	Исходя из исследований Дж. Брунера, А.В. Запорожца и других, на наш

		взгляд, этот принцип обусловлен функциями ощущений как основы познавательных процессов, интериоризацией действий, категоризацией и т.д.
3	Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным	С самого рождения дети оказываются во взаимодействии с другими людьми (в парах, в малых группах и т.д.). Социальная взаимосвязь людей реализуется через социальное действие не только с ориентацией на других людей, но и с ожиданием обратной связи, ответного слова и действия на реализацию собственного потенциала.
4	Все люди нуждаются друг в друге	
5	Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений	Весь процесс образования, прежде всего, выстраивается на принципах полисубъектности, потенциальных и актуальных смыслов и ресурсов, их целостности и интеграции.
6	Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников	Взаимодействие обучающихся в образовательной среде представляется как самоорганизующаяся система с доминирующими связями партнерства, сотрудничества, дружбы и взаимопонимания.
7	Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут	В рамках деятельностного подхода к восприятию (А.В. Запорожец) показано, что практические действия лежат в основе любого познавательного процесса. То, что обучающийся хочет научиться делать, прежде всего, связано с пониманием процесса, предмета, явления и т.п. Расширяя понятийное поле, актуальное для него в силу его потенциала, учащийся актуализирует понятийное мышление, дивергентное и др., обеспечивая прогресс в развитии своего потенциала.

Таким образом, актуализация потенциала обучающихся и развитие у них признаков актуальной одаренности возможна в образовательном процессе с учетом принципов инклюзивного образования, отражающих подход к обучающимся как к аксиологическому основанию этого процесса.

Библиографический список

1. Кибальченко И.А. Признаки интеллектуальной одаренности // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса материалы всероссийской научно-практической конференции, 12–13 апреля 2016 г., Москва: Текстовое электронное издание. Подготовлено при поддержке Департамента образования г. Москвы / под ред. О.И. Ключко. – 2016. – С. 134–138.
2. Кибальченко И.А. Развитие потенциальной одаренности обучающихся в процессе интеграции их учебно-познавательных и личностных ресурсов // Задачи преобразования Таганрога: сб. науч. тр. междунаро. научно-практич. конф., г. Таганрог, 29–30 января 2013 г. – МБФ «Ангелы Руси», 2013. – 164 с. – С. 65–67.
3. Панов В.И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие // Педагогика. – № 4. – 2001. – С. 30–45.
4. Пугачев А. С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374–377. – URL <https://moluch.ru/archive/45/5498/> (дата посещения: 12.02.2019).

М.Д. Кубышкина –
магистрант
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
воспитатель
г. Таганрог, МБДОУ д/с № 2 «Жемчужинка»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ

На сегодняшний день в нашей стране наметилась тенденция к повышению толерантности общества к лицам, имеющим особенности в развитии и ограниченные возможности здоровья. Это можно заметить в том, как активно начали развивать и продвигать направление инклюзивного образования.

Как уже стало общепринятым считать, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Для реализации этого направления образования в полном объеме необходим процесс оказания психологической помощи и сотрудничества не только детям с ОВЗ, но и их семьям.

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья изменяет привычный ход жизни и взаимоотношений в семье. Но, как известно, все семьи реагируют по-разному на появление такого ребенка. На основании исследовательских данных П.Р. Егорова, можно выделить несколько типов позиций родителей по отношению к ребенку с ОВЗ: пассивная, гиперактивная и рациональная [1].

Пассивная позиция родителей, по мнению П.Р. Егорова, связана с тем, что родители не понимают серьезность проблемы в развитии ребенка и не могут себе представить возможные последствия. Гиперактивная реакция родителей выражается в том, что они стараются усиленно лечить своего ребенка, искать все более новые средства и более квалифицированных специалистов, дорогостоящие лекарства и т.д. А родители, придерживающиеся рациональной позиции, как отмечает автор, последовательно выполняют все инструкции, которые дают им специалисты, работающие с их ребенком [1].

Семьи, имеющие детей с ОВЗ, имеют ряд особенностей, которые необходимо учитывать при выстраивании верного направления психолого-педагогической поддержки. Во-первых, это недостаточное владение необходимыми знаниями в области психологии и педагогики, отсутствие системности в процессе воспитания и образования ребенка, которые характеризуются лишь удовлетворением базовых, физиологических потребностей ребенка. Во-вторых, желание получить необходимые знания, но недостаточная осведомленность о том, где именно смогут ответить на все возникшие вопросы и страх быть отвергнутыми. В-третьих, социальная изоляция и длительный стресс родителей.

Отдельным пунктом можно отметить те чувства, которые вызывает у родителей их ребенок. Это чувство стыда за то, что их ребенок требует особых условий и испытывает социальные трудности. Из этого формируется устойчивая необходимость проявления гиперопеки или, наоборот, полное отвержение такого ребенка.

Всем, без исключения, семьям, независимо от того, какую позицию по отношению к ребенку с ОВЗ занимают родители, необходима квалифицированная психологическая помощь и сопровождение психолога во время всего периода инклюзивного образования ребенка.

Для того, чтобы установить наиболее тесный и эффективный контакт с семьей, имеющей ребенка с ОВЗ, необходимо опираться на взаимодействие семьи и школы, применять педагогическую корректность, учитывать сильные стороны ребенка [1], [8], [9].

Основа взаимодействия семьи и школы – это те шаги, которые предпринимают педагоги для того, чтобы возросла роль родителей, уверенность в их воспитательном потенциале и педагогической культуре [1], [8], [9].

Педагогическая корректность, чувство такта и избегание прямого вмешательства в жизнь семьи, несомненно, необходимое условие для создания благоприятного психологического климата для здорового взаимодействия [1], [8], [9].

Опора на сильные стороны ребенка является основой положительного и конструктивного воспитательного воздействия в семье [1], [8], [9].

Любая образовательная организация, в которой проходят обучение дети с ОВЗ, должна быть нацелена, в первую очередь, на создание условия для максимально возможного объединения всех компонентов образовательного процесса (педагог – ребенок – семья), объединять творческую активность всех участников образовательного процесса, а также создавать почву для всестороннего развития ребенка в семье и заниматься коррекцией внутрисемейных отношений.

Всю работу, проводимую с семьей ребенка с ОВЗ, как считают исследователи, можно подразделить на несколько направлений:

1) психолого-педагогическое и социальное сопровождение семей в формировании необходимых жизненных компетенций у ребенка с ОВЗ;

2) создание системы просветительской работы для родителей, посвященной проблеме социализации и образования ребенка с ОВЗ;

3) создание мероприятий, проектов, событий, которые помогли бы повысить уровень совместной деятельности родителей и детей, а также включение детей в детские коллективы [1], [8], [9].

Семья, как первая и самая основная опора ребенка с ОВЗ в этой жизни, должна быть максимально включена в процесс обучения ребенка. От взаимодействия семьи и образовательного учреждения возрастает не только уровень качества обучения в школе, но и уровень воспитания и обучения ребенка дома, в семье.

Итогом такого кропотливого, многолетнего сотрудничества будет служить успешное освоение ребенком его индивидуальной программы обучения, его возросшая способность к социализации и интеграции в будущем и сохранение эмоциональных ресурсов всех членов семьи этого ребенка.

Улучшению процесса социализации и интеграции детей с ОВЗ может помочь развитие критического мышления. Как считает исследователь О.А. Липовая, развитая способность анализировать ситуацию, осуществлять выбор и нести за него ответственность способствует повышению инклюзивной культуры [2], [3], [4], [5], [6], [7].

Библиографический список

1. Егоров, П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями. Теория и практика общественного развития [Текст]. – 2012. – № 3. – С. 107–112.
2. Липовая О.А. Психологические особенности вербальнобуллинга // Вербальный буллинг в соцсетях и иноязычном медиадискурсе: мат. Международ. заоч. науч. конф. / отв. ред. О.В. Кравец [Электронный ресурс]. – Ростов н/Д.: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2018. – 1 элек-

трон., опт диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. требования: оперц. система MicrosoftWindows или старше; браузеры: MozillaFirefox 8; MS InternetExplorer 8 или более поздние версии, разрешены Java, ActiveXи установлен QuickTime; память 512 Мб. – 2018. – С. 197–199.

3. Липовая О.А., Корниенко А.А. Аддиктивные особенности экстремизма и терроризма // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: Сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2018. – С. 25–28. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 12.01.2019 г.).
4. Липовая О.А., Попеня Е.А. Аддиктивные особенности компьютерных игр // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Региональной научно-практич. конф. Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2018. – С. 112–116. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 12.01.2019 г.).
5. Липовая О.А., Шахова П.В. Психологические особенности компьютерной зависимости у подростков // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова, 2018. – С. 133–136. (всего 137 с.). – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 12.01.2019 г.).
6. Липовая О.А., Штенская А.Е. Психологическая специфика интернет-зависимости // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб.

мат. I-ой Регион. научно-практич. конф. Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 25 октября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-а имени А.П. Чехова, 2018. – С. 116–118. – URL:

http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 12.01.2019 г.)

7. Липовая О.А., Штенская А.Е. Психологические особенности проявления агрессии у подростков // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2018. – № 2. – С. 55–58. – URL:

http://files.tgpi.ru/nauka/vestnik/2018/2018_02.pdf (дата посещения: 11.01.2019 г.).

8. Служба сопровождения семьи и ребенка: инновационный опыт: метод. сб. [Текст] / ред. В.М. Соколова. – Владимир, 2010. – 132 с.

9. Шалагинова, К.С. Психолого-педагогическое сопровождение родителей при переходе к инклюзивному образованию [Электронный ресурс] // Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию «Образование без границ». – Режим доступа: www.edu-open.ru. (дата посещения: 05.02.2019).

А.В. Макаров –

канд. филол. наук, доц.

г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

О.А. Холина –

канд. психол. наук, доц.

г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Анализ истории развития проблемы инвалидности позволяет заключить, что человечество только сегодня приходит к антропологической парадигме, пройдя долгий путь от идей физического уничтожения, изоляции «неполно-

ценных» членов общества до концепций привлечения их к труду, реинтеграции лиц с физическими дефектами, патофизиологическими синдромами, психосоциальными нарушениями. Показательно в этом отношении мнение Л.С. Выготского, считавшего величайшей ошибкой отношение родителей, педагогов и психологов к «особому детству» как однозначно болезни. Такой подход, по мнению автора, приводит теорию и практику социальной работы к опасным заблуждениям: изучать дефект, его признаки, «золотники болезни», не замечая «пудов здоровья», заложенных в каждой детской личности: «На 9/10 воспитание ориентируется на болезнь, а не на здоровье» [2, 92].

При определении ограничения жизнедеятельности учитывается полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать своё поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью. По традиции принято представлять проблему инвалидности с учётом следующих признаков:

- 1) возрастного критерия (дети-инвалиды и взрослые-инвалиды);
- 2) происхождения инвалидности (инвалиды с детства, инвалиды войны, инвалиды труда, инвалиды общего заболевания и др.);
- 3) степени трудоспособности (трудоспособные и нетрудоспособные, инвалиды I группы (нетрудоспособные), инвалиды II группы (временно нетрудоспособные или трудоспособные в ограниченных сферах), инвалиды III группы (трудоспособные в щадящих условиях труда);
- 4) характеру заболевания (мобильные, маломобильные или неподвижные группы).

Л.С. Выготский, активно выступая за интеграцию детей-инвалидов, отмечал: «Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми». Классик отечественной психологии опередил разрабатываемую в современных условиях прогрессивную идею инклюзивного образования: «... глубоко антипедагогично правило, сообразно которому мы, в

целях удобства, подбираем однородные коллективы умственно отсталых детей. Делая это, мы идём не только против естественной тенденции в развитии этих детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем умственно отсталого ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него, детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций» [3, 45].

Из зарубежных и отечественных исследований известно, что инвалидность опасна не сама по себе (как нарушение здоровья, недееспособности), а как причина возникновения психологических и социальных трудностей [7, 8, 9]. Учёными описана схема работы с социально-психологическими трудностями детей-инвалидов, которая может быть представлена в виде нескольких этапов:

1) восприятие ребёнком отношения окружающих к своему недугу (повышенное внимание, гиперопека, снисхождение);

2) формирование на этой основе образа «Я» и определённого самоотношения (чаще негативного);

3) формирование модели поведения и деятельности, соответствующих образу «Я» (зачастую поведение характеризуется пассивностью, отсутствует интерес к какой-либо деятельности).

Е.И. Холостова связывает понятие инвалидности с наличием нарушения здоровья со «стойким расстройством функций организма, обусловленным заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящими к ограничению жизнедеятельности и вызывающими необходимость социальной защиты» [10, 116]. Долгое время понятие инвалидности было связано с потерей трудоспособности, причём дети до 16 лет не могли иметь статус инвалида. Однако, резкий рост количества детей, имеющих проблемы со здоровьем, к концу 20 в. привёл специалистов к необходимости обращения к термину «ребёнок-инвалид», закрепив особый социальный статус за такими категориями, как слепые и слабовидящие, глухие и слабослышащие, умственно отсталые, дети с нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата и др.

Подчеркнём, что в данном случае речь идёт о детях с проблемами физического, психического, интеллектуального развития как субъектах специального законодательства, получающих на основе медицинского освидетельствования особый социальный статус.

Увеличение числа нозологических групп, определяющих особенности развития индивида с учётом специфики нарушений зрения, слуха, интеллекта, спинальных, церебральных, ампутированных повреждений и др., степени тяжести, времени возникновения, анамнеза и прогноза, сохранных функций обуславливает пристальное внимание специалистов к развитию инклюзивной политики, которая, по оценке экспертного сообщества, является одним из важных показателей уровня национального развития и качества жизни в стране в аспекте образования, трудоустройства, занятости и др. При этом к индикаторам оценки инклюзивной политики государства в целом, как известно, относятся «качество среды», «качество охвата», «уровень включения», «уровень комфортности».

Таким образом, инклюзивная политика, основанная на идее развития школы для всех, организации поддержки разнообразия, включает создание инклюзивной культуры, предполагающей построение школьного сообщества с учётом принятия инклюзивных ценностей (равенства, сотрудничества, доброжелательности, взаимопомощи и др.), и развитие инклюзивной образовательной практики, базирующейся на основе управления процессом обучения и мобилизации имеющихся ресурсов.

В условиях общеобразовательной школы создание инклюзивной культуры следует признать одним из приоритетов развития данного социального института: «именно инклюзивная культура, которая формируется в школе, изменяет политику и практику образования и обучения, она может быть активно поддержана новыми сотрудниками и учениками школы» [11, 16].

Формируемое в этом случае инклюзивное пространство, по мысли Н.Я. Семаго, требует от школы «широкого спектра разнообразных условий, необходимых для адаптации особого ребенка, – создания в широком смысле

безбарьерной среды – от психологически комфортной атмосферы и атмосферы принятия ребёнка через обеспечение необходимого сопровождения такого ребёнка специалистами коррекционного плана: психологом, дефектологом, логопедом (в том числе создание и реализацию индивидуального учебного плана) до внесения технических и архитектурных изменений, необходимых для адаптации и обучения ребенка» [6].

Как известно, для реализации идеи интеграции детей-инвалидов можно выделить ценностные, организационные и содержательные аспекты необходимых изменений. Обобщая опыт изучения решения основных проблем детей-инвалидов, следует выделить, по мнению Е.И. Холостовой, правовые, экономические, коммуникативные и психологические барьеры, которые не позволяют детям-инвалидам активно включиться в жизнь общества [12].

Наличие указанных барьеров может привести к формированию патологических свойств личности по дефицитарному типу; на грубую органическую патологию неизбежно наслаивается воздействие социальных факторов, оказывающих психотравмирующее действие: переживания недоброжелательного отношения сверстников, чрезмерного внимания окружающих; госпитализма; разлуки с матерью или появления неполной семьи; психического травматизма; затруднений в процессе обучения из-за параличей, гиперкинезов, пространственных нарушений; сенсорной депривации при часто сопутствующих нарушениях зрения, слуха; неправильного воспитания по типу гиперопеки, приводящего к формированию эгоцентричности, избалованности, застенчивости, эмоциональной незрелости [4, 127].

В условиях семьи выделим четыре позиции родителей детей-инвалидов:

1) родители с выраженным расширением сферы родительских чувств. Воспитание по типу гиперопеки потенциально может проявиться в эгоцентризме, повышенной зависимости, отсутствии активности, снижении самооценки ребёнка-инвалида;

2) родители со стилем холодного общения – гипопротекцией, снижением эмоциональных контактов родителей с ребенком, проекцией на ребенка со

стороны обоих родителей или одного из них собственных нежелательных качеств. При этом родители фиксируют излишнее внимание на лечении ребенка, предъявляя завышенные требования к медицинскому персоналу, пытаясь компенсировать собственный психический дискомфорт за счет эмоционального отвержения ребенка;

3) родители со стилем сотрудничества, с устойчивым познавательным интересом к организации социально-педагогического процесса, высоким образовательным уровнем;

4) родители с репрессивным стилем семейного общения, который характеризуется установкой на авторитарную лидирующую позицию (чаще отцовскую), что может сформировать у детей аффективно-агрессивное поведение, плаксивость, раздражительность, повышенную возбудимость.

Изучая специфику работы с детьми-инвалидами, исследователь Н.Ф. Басов рассматривал динамику изменения отношения к их проблемам родителей. Им выделены такие фазы данного процесса, как 1) шок и растерянность; 2) неадекватное отношение к дефекту ребёнка; 3) частичное осознание дефекта ребёнка; 4) начало социально-психологической адаптации всех членов семьи ребёнка [1].

Проблему отношения к инвалидности в аспекте «совладания с трудной жизненной ситуацией» приводит К. Муздыбаев, предлагая рассматривать стратегии отстраненного принятия ситуации, пассивной надежды, стойкости и самообладания, поиска социальной поддержки, самовыживания, личностной адаптации, рациональную когнитивную стратегию, рациональную поведенческую стратегию, стратегию позитивного мышления, стратегию атрибуции вины на себя и на других, стратегию избегания, стратегию депривационной адаптации, стратегию смирения и бездействия, стратегию бесплодного мечтания [5, 102].

В широком смысле эффективное решение проблем профилактики и социальной реабилитации детей-инвалидов возможно при должном уровне

развития социальной инфраструктуры в целом, в частности, при качественном предоставлении услуг, входящих в «зонтичную» систему ранней интервенции:

1) медицинских (хирургия, медикаментозное лечение, физиотерапия; трудотерапия, логопедия и структурированные обучающие программы);

2) услуг для родителей – программы родительских групп самопомощи «родитель для родителя», программы развития знаний и навыков родителей, индивидуальное и групповое консультирование;

3) услуг семьям – групповые программы для братьев и сестёр, бабушек и дедушек; предоставление отдыха, «передышки» родителям, помощь на дому и финансовая поддержка;

4) услуг в микрорайоне.

Конечно, создание социально-педагогической среды в условиях семейного микросоциума для детей-инвалидов характеризуется повышением их психофизиологического, личностного потенциалов, а также потенциалов к деятельному освоению и увеличению собственных ресурсов – уровня притязаний, готовности к изменению условий и содержания собственной деятельности.

Среди вопросов включённости детей-инвалидов в образовательно-воспитательный процесс можно выделить ряд необходимых условий:

1) раннее выявление детей с нарушениями развития;

2) оценка специальных потребностей;

3) создание коррекционно-развивающей среды;

4) привлечение родителей детей к процессу коррекционного воздействия в качестве равноправных участников;

5) разработка и внедрение измерителей уровня готовности детей-инвалидов к обучению в общеобразовательной организации;

6) особые условия комплектования классов;

7) введение в штат общеобразовательных школ координатора программ для детей с особыми образовательными потребностями;

8) создание ресурсных центров для оказания консультативной и методической помощи педагогам общеобразовательных школ.

В целом, среди актуальных проблем детей-инвалидов необходимо решить вопросы, связанные с такими направлениями, как:

1) социальная адаптация, интеграция и реабилитация детей-инвалидов, а также повышение уровня толерантной культуры общества и, соответственно, уровня его инклюзивной культуры;

2) разработка законодательных актов, учитывающих потребности и особенности жизнедеятельности конкретных нозологических групп;

3) воспитание и образование детей-инвалидов и психолого-педагогическая подготовка родителей детей-инвалидов, предполагающая, что родитель должен выступать как тьютор (ассистент) педагога.

Таким образом, на государственном уровне с опорой на социально-антропологический, системный, компетентностный подходы должен быть создан комплекс социально-экономических и социально-педагогических базовых, обязательных и дополнительных условий, позволяющих с помощью образовательных, социокультурных и сопровождающих программ, проектов и технологий обеспечивать повышение уровня инклюзивной культуры и интегрировать детей-инвалидов в инклюзивное пространство. К проблемам детей-инвалидов в личностном плане можно отнести ограниченность представлений об окружающем мире, повышенную впечатлительность (тревожность), утомляемость, возбудимость, беспокойство и др.

Библиографический список

1. Басов Н.Ф. Основы социальной работы: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, О.Н. Бессонова и др.; под ред. Н.Ф. Басова. – 3-е изд., испр. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 288 с.
2. Выготский Л.С. Дефект и сверхкомпенсация Я. Проблемы дефектологии. М., 1995. – 214 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т.М. Лифанова; Авт. коммент. М. А. Степанова. – М.: Просвещение, 1995. – 321 с.
4. Медицинская, социальная, профессиональная реабилитация больных и инвалидов // мат. междунаrod. научно-практич. конф. 29–31 октября 1996 г.

- / под ред. Э.И. Зборовского. – Минск: Товарищество «Хата», 1998. – 329 с.
5. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями: Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – № 2. – С. 102.
 6. Семаго Н.Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4 (31) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/74777/autism_2010_4_semago.pdf. (дата посещения: 19.05.2018).
 7. Скуднова Т.Д., Макаров А.В. Социокультурное проектирование как средство интеграции воспитательно-образовательных ресурсов вуза и социума // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. – 2016. – № 4 (188). – С. 81–85.
 8. Скуднова Т.Д., Макаров А.В., Меньшикова Т.И., Жилина Л.Я. Реализация воспитательного потенциала содержания психолого-педагогического образования: теория и практика / под ред. Т.Д. Скудновой. – Ростов н/Дону: Фонд науки и образования, 2017. – 178 с.
 9. Скуднова Т.Д., Пашкова М.Н. Мировая практика инклюзивного образования: история и современность // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2017. – №4 (208). – С. 109-116.
 10. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. Е.И. Холостовой. – М., 1997.
 11. Тони Бут, Мэл Эйнскоу Показатели инклюзии: практич. пос. (под ред. Марка Вогана) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/pokazateli-incliuzii.pdf>. Дата обращения – 19.05.2018 г.
 12. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: учеб. пос. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 240 с.

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научно-исследовательского проекта
“Осмысление социально-философского феномена образовательной
инклюзии в контексте зарубежных и отечественных методологических
подходов и моделей”, № [19-013-00117\19](#)***

О.П. Мищенко –
учитель начальных классов
Ростовская область, Неклиновский район,
МБОУ Гаевская ООШ;

В.А. Кулеш –
педагог-психолог
Ростовская область, Неклиновский район,
МБОУ Гаевская ООШ;

О.В. Дашук –
директор
Ростовская область, Неклиновский район,
МБОУ Гаевская ООШ

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ С ЗПР

Несмотря на достижения в области современной российской медицины, отмечается увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), нуждающихся в специальных условиях для их развития и адаптации в обществе. Одной из наиболее многочисленных категорий детей с ОВЗ являются дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Ресурсы развития и адаптационные возможности детей с ОВЗ, по мнению ученых, обусловлены не только характером и степенью проявления нарушения, но и особенностями социальной среды, в которой они находятся. Ведущая роль среди факторов, влияющих на психическое развитие ребенка, процесс и результаты его адаптации в социуме, в психолого-педагогической науке отводится семье, качеству детско-родительских отношений.

Анализ отечественной и зарубежной литературы, посвященной проблемам семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития (Т.А. Власова, С.Д. Забрамная, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Б. Спок, Х.С. Тейлор и др.), показал, что ее развивающий и адаптационный потенциал во многом обусловлен принятием родителями диагноза ребенка, адекватностью восприятия имеющихся дефектов. Незнание или непонимание родителями психологических особенностей ребенка с нарушениями развития приводит к выбору неадекватной воспитательной тактики, препятствует оптимальной организации межлич-

ностных отношений с ним, и, как следствие, к усугублению имеющихся проблем.

Сталкиваясь с диагнозом ЗПР у ребенка, многие родители испытывают страх. Однако согласно результатам научных исследований и коррекционно-педагогической работы с такими детьми серьезных причин для этого не существует. В отечественной психолого-педагогической науке и практике ЗПР относится к разряду слабовыраженных отклонений в психическом развитии и отводится промежуточное между нормой и патологией место.

Задержка психического развития – это нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своем развитии от принятых психологических норм для данного возраста [2, 11].

В отличие от умственной отсталости или первичного недоразвития речи, слуха, зрения, двигательной системы отклонения, обусловленные ЗПР, как правило, имеют временный характер, и могут быть частично или полностью компенсированы в условиях коррекционного обучения и воспитания. Однако это возможно при условии воздействия на все причины, детерминирующие задержку развития ребенка, в том числе, связанные с особенностями семейного воспитания и детско-родительских отношений.

Целью исследования было выявление особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ЗПР.

В связи с этим диагностический эксперимент был построен на основе сравнения детско-родительских отношений в семьях с ребенком с ЗПР и в семьях, воспитывающих нормально развивающегося ребенка.

Детско-родительские отношения в современной психологии трактуются как двусторонний процесс взаимодействия, активными участниками и равноправными субъектами которого являются дети и родители [1]. Соответственно, чтобы выявить специфику детско-родительских отношений в семьях с ребенком с ЗПР, необходимо изучить отношение детей к родителям и родителей к детям.

Для изучения особенностей отношения детей с ЗПР к родителям была использована проективная методика «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана.

Анализ полученных результатов, выявил, что эмоциональную близость большинство детей с ЗПР (71,4% выборов), и нормально развивающихся детей (85,7% выборов) демонстрируют в отношении матери.

В рисунках многих детей с ЗПР (42,8%) отцы были исключены из структуры семьи. У нормально развивающихся детей только в 14,2% случаев был исключен отец.

В 57,1% рисунков детей с ЗПР наблюдалось расширение структуры семьи за счет фигур прародителей. У нормально развивающихся детей изображения прародителей наблюдались в 14,2% случаев.

Анализ рисунков детей с ЗПР позволяет сделать вывод о высоком уровне тревожности у многих из них (85,7%), конфликтности отношений. Об этом свидетельствует частое использование штриховки, стирания и перерисовывания «нелюбимых» членов семей. Часть детей забывала нарисовать какую-либо часть тела или лица, изображала этого члена семьи последним, при этом на значительном удалении от своего изображения. Часто испытуемые с ЗПР в своих рисунках изображали преграды (мебель, вещи) между собой и членами семьи, с которыми конфликтуют, или рисовали их в другом помещении. Подобные случаи свидетельствуют об отчужденности детей от родителей.

В группе нормально развивающихся детей такие рисунки встречались редко (28, 5%).

Результаты теста КРС и индивидуальных бесед с детьми с ЗПР позволили сделать вывод о том, что у детей с ЗПР в большинстве семей наблюдается тревожность и конфликтность в отношениях с другими членами семьи.

Для исследования особенностей отношения родителей к детям с ЗПР был использован тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги и В.В. Столина.

Полученные результаты позволили сделать вывод о преобладании в группе родителей детей с ЗПР показателей родительского отношения по типам авторитарная гиперсоциализация, инфантилизация ребенка и эмоциональное отвержение.

Авторитарная гиперсоциализация и инфантилизация ребенка были выявлены в отношении к детям соответственно у 64,2% и 42,8 % родителей.

В 28,5% случаев родители были близки к эмоциональному отвержению своих детей.

У родителей нормально развивающихся детей преобладало отношение по типу «Кооперация» (57,1%). Общий показатель родителей, воспитывающих ребенка с ЗПР, по шкале «Кооперация» составил 14,2%.

Для большинства родители нормально развивающихся детей характерно эмоциональное принятие своих детей (по шкале «Отвержение» получен показатель 7,1%).

У 21,4 % родителей детей с ЗПР проявляется стремление к симбиотическим отношениям с ребенком. Чрезмерная гиперопека была обусловлена тревогой за неумелого и неприспособленного к жизни ребенка.

В семьях нормально развивающихся детей симбиотический и авторитарный типы родительского отношения выражены меньшей степени, чем в группе родителей детей с ЗПР (14,2% и 21,4% родителей соответственно).

В результате проведенного эксперимента в семьях с детьми с ЗПР было выявлено преобладание показателей родительского отношения по типам авторитарная гиперсоциализация, инфантилизация ребенка, а также тенденция к его эмоциональному отвержению.

Результаты опроса, направленного на определение адекватности родительской оценки особенностей развития у детей с ЗПР показали, что почти все родители не сразу заметили имеющиеся у детей отклонения (78,5%). 63,6% из них на это указали воспитатели детских садов и 36,4% учителя начальных классов.

Таким образом, проведенное исследование выявило неадекватную оценку многими родителями детей с ЗПР особенностей их психического развития, их личностных качеств и характера детско-родительских отношений.

Библиографический список

1. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2005.
2. Родителям, воспитывающим детей с задержкой психического развития: методические рекомендации / сост. Т.А. Титеева. – Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2017.

С.В. Поленова –
директор

г. Таганрог, ГКУСО РО

Таганрогский центр помощи детям № 7;

С.Ю. Шалова –

канд. пед. наук, доц.

г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Решение проблемы обеспечения прав человека в нашей стране затруднено в большей степени по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья. Особенно остро эта проблема стоит, когда речь идет о детях-сиротах. Это связано не только с несовершенством законодательной базы, непростой экономической ситуацией, но и с некоторыми негативными стереотипами, сложившимися в нашем обществе. Кроме того, у детей для противостояния «вероятным опасностям и факторам, их порождающим, гораздо меньше, чем у взрослых, физических сил, умений, жизненных навыков, психической устойчивости и нравственного иммунитета» [1].

Несмотря на то, что государство серьезное внимание уделяет повышению престижа семейных форм устройства детей-сирот (усыновление, опека и попечительство, приемная семья и др.), в социальных учреждениях до сих пор находится много детей, причем большинство из них имеют ограниченные возможности здоровья. К сожалению, не так часто граждане, желающие стать приемными родителями, берут в семью ребенка с ОВЗ.

Уже доказано, что семейное воспитание имеет целый ряд преимуществ: тесный эмоциональный контакт между ребенком и взрослым, атмосфера взаимной поддержки, духовная связь и преемственность между поколениями, нравственное воспитание ребенка через усвоение системы семейных традиций [2]. Именно эти факторы могут помочь ребенку с ОВЗ реализовать себя в будущем. Поэтому важно оказывать всестороннюю поддержку тем замещающим семьям, которые все же решились взять на воспитание ребенка с ОВЗ.

В Таганрогском Центре помощи детям № 7 организовано психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей. Количество замещающих семей, с которыми работают специалисты Центра, постоянно увеличивается. Если на начало 2017 года таких семей было 9 (в них воспитывается 16 детей), то на данный момент находятся на социальном сопровождении 25 семей, в них воспитывается 42 приемных ребенка.

Из 42 приемных детей у 14 человек (33%) есть серьезные проблемы со здоровьем, которые требуют особого внимания и особой работы с ребенком. Среди приемных детей с ОВЗ есть и дошкольники, у которых помимо соматических заболеваний есть проблемы с общим развитием, есть младшие школьники и подростки, обучающиеся в специальной школе, есть подростки, которым рекомендовано домашнее обучение. Это свидетельствует о неоднородности данной категории детей, а также обуславливает необходимость дифференцированного подхода в работе с семьями.

На каждую замещающую семью, с которой заключен договор о сопровождении, заведено личное дело, в котором находятся следующие документы: социальный паспорт семьи; индивидуальная программа сопровождения семьи;

справки о результатах обследования условий жизни и воспитания приемного ребенка, помещенного в семью; карта сопровождения замещающей семьи, где отражена вся проведенная работа. В личном деле сохраняются результаты диагностики детей и рекомендации, подготовленные по запросам родителей.

Анализ имеющегося опыта показывает, что в воспитании приемного и кровного ребенка есть весьма существенные отличия.

Во-первых, приемная семья сочетает возможности индивидуальной опеки и отдельные черты детского учреждения, это объясняется тем, что институт приемной семьи появился на основе детских домов семейного типа. Отношения между родителями и детьми в приемной семье регулируются не только Семейным кодексом РФ, но и специальными «Правилами создания приемной семьи». Согласно которым, срок помещения ребенка в приемную семью определяется договором и может быть разным. Число детей, помещенных в приемную семью, включая и кровных, как правило, не должно превышать 8 человек [4].

Во-вторых, приемные дети имеют негативный жизненный опыт, который не может не отражаться на личностном развитии ребенка. Замещающим родителям очень важно предвидеть возможные проблемы, чтобы вовремя помочь ребенку.

В-третьих, дети и родители из приемных семей друг друга действительно, выбирают, что позволяет заранее планировать жизнедеятельность. Так, в соответствии с «Правилами...», «помещение ребенка, достигшего возраста 10 лет, в приемную семью осуществляется только с его согласия» [4].

Учитывая особенности воспитания ребенка в приемной семье, специалистами Центра разработана типовая программа психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, на основе которой разрабатывается индивидуальная программа для каждой семьи [3]. В программе предусмотрено решение таких задач, как: диагностика воспитательного потенциала семьи; психолого-педагогическое просвещение родителей; помощь в адаптации и реабилитации ребенка в семье; посредничество во взаимодействии с социальными институтами с целью решения проблем.

В программах, разработанных для семей, имеющих детей с ОВЗ, нашли отражение наиболее острые вопросы, касающиеся общих проблем и отдельных аспектов развития ребенка, например:

- диспропорции развития ребенка, понятия «умственная отсталость» и «задержка психического развития», их отличия и др.;
- учет особенностей ребенка в процессе взаимодействия с ним;
- специальные методы и средства компенсации и коррекции нарушений развития ребенка.

Планируя работу по психолого-педагогическому просвещению родителей, мы исходили из того, что ее эффективность зависит не только от правильно подобранного содержания, но и от выбора адекватных форм (лекция, круглый стол, индивидуальная консультация и др.). В свою очередь, на выбор формы организации просветительской работы влияют такие факторы, как актуальность тех или иных знаний для родителей, уровень их образования, сложность и конфиденциальность обсуждаемых вопросов и т.д. Как показывает анализ опыта работы с такими семьями, наиболее распространенной формой работы являются консультации, которые проводятся как по запросу родителей, так и по инициативе Центра.

Особое внимание в программах сопровождения семей, имеющих детей с ОВЗ, уделяется посредничеству во взаимодействии с социальными институтами. Многие семьи, например, испытывают трудности в поиске специалистов (логопед, дефектолог, психиатр и т.д.), которые могут помочь ребенку в зависимости от имеющихся у него нарушений. Педагоги Центра не просто рекомендуют таких специалистов, но и помогают родителям наладить с ними контакт, определить проблему, над решением которой нужно работать.

При разработке программы сопровождения специалисты Центра определяют также стратегию работы с семьей. Как показывает анализ опыта, можно выделить 2 базовых стратегии в зависимости от отношения замещающих родителей к имеющимся у ребенка нарушениям развития.

Первая стратегия, которая может быть условно названа «Информирование», предполагает, что родители понимают и принимают «особенность» ребенка. С такими родителями проводится, в основном просветительская работа, в результате которой улучшается взаимопонимание в семье, возникающие проблемы решаются успешней.

Вторая стратегия – «Убеждение», предусматривает преимущественно работу по формированию у родителей адекватных представлений о ребенке и имеющихся у него нарушениях. Таких родителей приходится убеждать в необходимости и целесообразности специальных усилий по адаптации ребенка.

В заключение следует отметить, что эффективность психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, имеющих детей с ОВЗ, определить достаточно трудно. Мы можем судить об этом по отзывам родителей, которые высоко оценивают работу специалистов Центра и благодарят за помощь в решении возникающих проблем.

Библиографический список

1. Молодцова Т.Д., Шалова С.Ю. Роль социальных и психологических рисков в появлении школьной дезадаптации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 1 (14). – С. 82–86.
2. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006.
3. Поленова С.В., Шалова С.Ю. Нормативно-правовые основы сопровождения замещающих семей // Интеграция наук. – 2017. – Т. 2. – № 2 (6). – С. 62–66.
4. Положение о приемной семье, утвержденное Постановлением Правительства РФ от 17.07.1996 г. № 829.

О.А. Холина –
канд. психол. наук, доц.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
Е.Г. Петрова –
канд. филол. наук, доц.
г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Инклюзивное образование как образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в современной общеобразовательной школе стало уже реальностью, которая активно вошла в нашу жизнь. С развитием инклюзивного образования возникает множество проблем связанных с недостаточной разработанностью методологического и понятийного аппарата изучаемой проблемы, а также с формированием инклюзивной культуры в социуме.

По мнению ЕА. Кириловой, «инклюзивная культура – это такой уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса, где ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми принимающиеся инклюзивные ценности» [1].

Макарова Ю.А. считает, что «инклюзивная корпоративная культура в организации общего образования – это часть общей культуры, формирующаяся или сформированная в конкретной организации общего образования в ходе совместной деятельности ее субъектов, направленной на достижение общей цели, разделяемая всеми субъектами данной организации общего образования, в основе которой лежит поддержка ценностей и принципов инклюзивного образования и инклюзии в целом» [2].

Формирование инклюзивной культуры происходит не только в образовательном сообществе, но и у будущих педагогов, так как многое в принятии

«особенных детей» зависит как от полученных знаний о детях с ОВЗ, так и о методах взаимодействия с такими детьми.

С целью изучения развития инклюзивной культуры у будущих педагогов было проведено анонимное анкетирование со студентами Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

Студентам 3–4 курсов направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психология» (общее количество респондентов составило 177 человек, выбор был обусловлен тем, что студенты данных курсов уже прослушали учебную дисциплину «Основы специальной психологии» и имеют представление об особенностях развития и типологии детей с ОВЗ) были предложены следующие открытые вопросы:

1. Был ли в Вашей жизни опыт общения с детьми с ОВЗ?
2. Как Вы считаете, достаточна ли Ваша подготовка на данный момент для профессиональной педагогической работы с детьми с ОВЗ?
3. Какие категории детей с ОВЗ вызывают у Вас затруднения в педагогической работе с ними?
4. Как Вы считаете, дети в ОВЗ должны учиться в общеобразовательной школе? Если нет, то почему и в каких организациях должно происходить их обучение?
5. Перечислите сложности совместного обучения детей с ОВЗ в рамках обычной общеобразовательной школы?
6. Перечислите преимущества совместного обучения детей с ОВЗ в рамках обычной общеобразовательной школы?

Все ответы мы обобщали и группировали. В итоге анализ результатов выглядит следующим образом.

Таблица 1

Был ли в Вашей жизни опыт общения с детьми с ОВЗ		
1.	Нет, никогда	63
2.	Только в повседневной жизни	29
3.	Да, имел опыт педагогического общения (на практике в школе, в детском саду, в летнем лагере)	85

Как мы можем видеть, большинство старшекурсников педагогического вуза имеют опыт профессионального общения с детьми с ОВЗ и имеют представление об инклюзии в образовании.

Таблица 2

Как Вы считаете, достаточна ли Ваша подготовка на данный момент для профессиональной педагогической работы с детьми с ОВЗ		
1.	Нет	78
2.	Частично	69
3.	Да	30

К сожалению, студенты признают, что не владеют достаточным уровнем знаний и умений для работы с особыми категориями детей. Многие писали, что не представляют себе, что будут делать, если в их классе окажется ребенок с серьезными нарушениями здоровья.

Таблица 3

Какие категории детей с ОВЗ вызывают у Вас затруднения в педагогической работе с ними		
1.	Не вызывает затруднений ни одна из категорий	28
2.	Все категории вызывают затруднения	41
3.	Не знаю	34
4.	Названы определенные категории	74

Как мы видим, меньшинство респондентов уверены, что у них не будет трудностей в работе с детьми с ОВЗ. Примерно четверть опрошенных чувствует себя не готовыми к работе с данными категориями детей, часть затрудняется ответить на этот вопрос. Однако почти 40% понимают, где именно их работа будет по разным причинам затруднена. Большинство из этой группы называют самыми трудными для работы детей с нарушениями интеллекта (36 человек) и детей с нарушениями поведения (28 человек), остальные примерно в равной степени указывали на трудности в обучении детей с сенсорными, двигательными и речевыми нарушениями.

Таблица 4

Как Вы считаете, дети в ОВЗ должны учиться в общеобразовательной школе		
1.	Да, должны учиться в общеобразовательной школе	11
2.	Нет, должны учиться в специализированной школе	52
3.	Да, в общеобразовательной, но в специальном коррекционном классе	78
4.	Другие варианты обучения	19
5.	Затрудняюсь с ответом	17

Результаты опроса показывают, что будущие педагоги не считают идею обучения детей с ОВЗ в рамках общеобразовательной массовой школы продуктивной, однако большинство считает удачным решением создавать в общеобразовательной школе специализированные классы для таких категорий детей, где работали бы не только обычные учителя, но и дефектологи, логопеды, психологи, врачи. Больше четверти опрошенных полагают, что лучшим решением станут специализированные школы, а часть студентов предлагали дистанционное обучение, домашнее обучение с приходящими педагогами, частное обучение с индивидуальной образовательной траекторией.

Таблица 5

Перечислите сложности совместного обучения детей с ОВЗ в рамках обычной общеобразовательной школы		
1.	Никаких	7
2.	Трудности в усвоении учебного материала, низкая успеваемость, нарушения дисциплины у ребенка с ОВЗ	112
3.	Проблемы с установлением контакта со сверстниками, возможность травли, насмешек, жестокого обращения, снижение самооценки у ребенка с ОВЗ	35
4.	Сложность в работе учителя, невозможность выполнить учебный план, отставание других учеников, не будет хватать времени на всех детей в классе, отсутствие специальных приборов и устройств для обучения детей с ОВЗ	82
5.	Затрудняюсь с ответом	16

Некоторые респонденты давали несколько вариантов ответа, поэтому вошли при анализе данных в разные категории одновременно. Как можно видеть, подавляющее большинство студентов считают, что трудности при совместном обучении здоровых детей и детей с ОВЗ неизбежны как для учителя, так и для самого ребенка с нарушениями здоровья. Часть опрошенных не смогла ответить на данный вопрос, и только 4% уверены, что сложностей в практике инклюзивного образования не возникнет.

Таблица 6

Перечислите преимущества совместного обучения детей с ОВЗ в рамках обычной общеобразовательной школы		
1.	Никаких	19
2.	Повышение толерантности детей к различиям, индивидуальным особенностям, воспитание у детей заботливости, отзывчивости	78
3.	Социальная адаптация детей с ОВЗ, повышение их коммуникативных умений, уровня знаний	126
4.	Повышение компетентности учителей, улучшение материально-технической базы образовательной организации	46
5.	Затрудняюсь с ответом	21

В этом вопросе респонденты также давали вариативные ответы. Те же самые студенты видят и немало преимуществ в ситуации совместного обучения детей с разным уровнем здоровья и физических возможностей. Большинство считает, что дети с ОВЗ получают целый ряд преимуществ от обучения общеобразовательной школе. Почти половина опрошенных видит в этом пользу и для обычных учеников. Четверть респондентов считают, что ситуация совместного обучения пойдет на пользу и работающим учителям.

Подводя некоторые итоги нашего исследования, можно сказать, что проблемы инклюзивного образования знакомы будущим педагогам, однако единой позиции у студентов нет, они отмечают как положительные моменты совместного обучения детей в рамках общеобразовательной школы, так и видят в таком обучении множество сложностей, не все из которых считают себя возможными преодолеть в собственной работе.

Интересно было бы в дальнейшем сравнить ответы студентов разных профилей, а также опросить работающих учителей и педагогов высшей школы.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта “Осмысление социально-философского феномена образовательной инклюзии в контексте зарубежных и отечественных методологических подходов и моделей”, № [19-013-00117\19](#)

Библиографический список

1. Кириллова Е.А. Инклюзивная культура как фактор развития поликультурного образования в России/ ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань.
2. Макарова Ю.А. Понятие инклюзивной корпоративной культуры в организациях общего образования // Образование и воспитание. – 2018. – № 4. – С. 1–4. – URL <https://moluch.ru/th/4/archive/101/3433/> (дата посещения: 25.03.2019).

ПРОГРАММА

**III РЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ»**

Порядок работы:

- 9.00 – 10.00 – Регистрация участников конференции,
Работа выставки творческих и учебно-методических работ
10.00 – 12:30 – Открытие конференции, пленарное заседание
12.30 – 13.30 – Перерыв (Кофе-брейк)
13.30 – 14.30 – Секционные заседания
14.30 – 16.00 – Мастер-классы
16.00 – 16.30 – Подведение итогов конференции. Вручение сертификатов

**ВЫСТАВКИ ТВОРЧЕСКИХ и МЕТОДИЧЕСКИХ РАБОТ
(ауд. 15, 1-й этаж)**

- **Выставка из ЦГДБ им. М. Горького г. Таганрога
«Необычная книга для «зорких пальчиков»»**
- **Выставка творческих работ детей с ОВЗ и инвалидностью группы
«Луч надежды»»**
- **Выставка учебно-методических работ ППС и студентов факультета.**

Открытие конференции

***Пленарное заседание
(Актальный зал, Тургеневский 32)***

10:00–12:30

1.	Голобородько Андрей Юрьевич – директор Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)», доктор политических наук, кандидат филологических наук, доцент	Открытие конференции, приветственное слово
2.	Гутерман Лариса Александровна – полномочный представитель ректора по делам инвалидов и лиц с ОВЗ ЮФУ, Руководитель Ресурсного учебно-	Сетевое взаимодействие вузов как механизм повышения доступности получения высшего образования для лиц с ОВЗ

	методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Южного федерального университета, кандидат биологических наук.	
3.	Орлова Елена Викторовна – заведующая отделом образования Администрации Матвеево-Курганского района	Перспективы развития обучения и воспитания детей с ОВЗ в Матвеево-Курганском районе
4.	Музыка Оксана Анатольевна – декан факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)», доктор философских наук, профессор	Инклюзивные практики в Вузе: опыт работы факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»
5.	Холина Оксана Александровна – Заведующая кафедрой психологии факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)», кандидат психологических наук, доцент	«Психологическая клиника» как центр диагностики и консультирования: задачи и перспективы
6.	Кирсанова Елена Ивановна – Заместитель директора по работе с детьми Централизованной библиотечной системы г. Таганрога, председатель Совета культурно-просветительской Ассоциации «Библиотерапия»	Необычная книга для «зорких пальчиков»: гуманитарный проект Ассоциации «Библиотерапия»
7.	Бартенева Сенильга Эмильевна – член координационного совета по делам детей-инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности при Общественной палате РФ, директор АНО «Луч Надежды», г. Таганрог	Муниципальная социально-ориентированная программа «Сердце доброты» как форма развития инклюзивной культуры населения
8.	Деточенко Людмила Станиславовна - заведующая кафедрой социальных технологий Южного федерального университета, кандидат философских наук, доцент	Проект организации инклюзивных волонтеров в Южном федеральном университете

Заседания секций

СЕКЦИЯ 1

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ, ФЕДЕРАЛЬНОМ, МЕЖДУНАРОДНОМ УРОВНЯХ

Руководитель – Т.Д. Молодцова

д.пед.н., профессор кафедры педагогики и социокультурного развития личности
ТИ имени А.П.Чехова

(ауд. 5)

1.	Бекетова Ирина Михайловна - учитель-логопед высшей категории ГКОУ РО Матвеево-Курганской школы-интерната Борисенко Марина Анатольевна - учитель начальных классов высшей категории ГКОУ РО Матвеево-Курганской школы-интерната	Нетрадиционные способы рефлексии при работе с детьми с особыми образовательными потребностями
2.	Бодня Дарья Александровна – студентка гр. ПСП-521 ФПиСП ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог	Роль религии в становлении специального и инклюзивного образования в России
3.	Жилина Людмила Яковлевна , - доцент кафедры психологии, к. пед. наук, Вавилина Анастасия Владимировна - студентка гр. ПСП- 531, ФПиСП, ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог	Историко-теоретический анализ развития инклюзивного образования в России
4.	Жилина Людмила Яковлевна , - доцент кафедры психологии, к. пед. наук, Пономарева Надежда Андреевна студентка гр. ПСП- 521, ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог	Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России.
5.	Оленичева Ольга Владимировна – социальный педагог, Дворец ДТ г. Таганрог	Социализация и интеграция детей с особыми возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования и социальной направленности
6.	Пашкова Мария Николаевна - психолог-логопед, Центр Реабилитации инвалидов, Испания, Барселона	Инклюзивное образование в Испании: проблемы и перспективы
7.	Черкасова Екатерина Станиславовна – магистрант, ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог	Анализ коррекционных программ по развитию эмоциональной сферы младших школьников с ограниченными возможностями здоровья
8.	Чуфистова Евгения Михайловна - педагог-психолог, ГБОУ РО «Таганрогский педагогический лицей-интернат», г. Таганрог	Психологические аспекты подготовки будущих волонтеров в работе с детьми с ОВЗ
9.	Шаповалова Виталия Станиславовна – к.п.н, доцент кафедры педагогики и социо-	Становление и развитие специального и инклюзивного образования на междуна-

	культурного развития личности, ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог	родном уровне
10.	Бартенева Сенильга Эмилевна – член координационного совета по делам детей-инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности при Общественной палате РФ, директор АНО «Луч Надежды», г. Таганрог	Проектирование индивидуальной траектории развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Мастер-класс

(ауд. 5)

«Нетрадиционные способы рефлексии при работе с детьми с особыми образовательными потребностями»

Ведущие: *Бекетова Ирина Михайловна* – учитель-логопед высшей категории ГКОУ РО Матвеево-Курганской школы-интерната

Борисенко Марина Анатольевна – учитель начальных классов высшей категории ГКОУ РО Матвеево-Курганской школы-интерната

СЕКЦИЯ 2

АДАПТАЦИЯ, РЕАБИЛИТАЦИЯ И АБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Руководитель – А.В. Винеvская

к.п.н, доцент кафедры общей педагогики, ТИ имени А.П.Чехова (филиал) РГЭУ РИНХ

(ауд. Актoвый зал)

1.	Вардaнян Мариaм Врежеvна - Студентка гр. НДО-431; кафедра русского языка культуры и коррекции речи Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), г. Таганрог	Анализ речевых трудностей современных школьников (на материале анкетирования родителей учеников начальных классов)
2.	Винеvская Анна Вячеславовна - канд. пед. наук доц. кафедры общей педагогики, ТИ имени А.П.Чехова (филиал) РГЭУ РИНХ	Использование интерактивных программ в обучении и адаптации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и аутизмом
3.	Горбова Ирина Юрьевна - учитель технологии, руководитель школьного клуба, дефектолог, ГКОУ РО Таганрогская школа №1, г. Таганрог	Духовно – нравственное воспитание молодежи средствами декоративно – прикладного искусства
4.	Зиздо Наталия Васильевна , логопед, нейропсихолог, руководитель Центра нейрокоррекции поведения и речи "Томатис-Таганрог"	Нейропсихологические основы коррекционного процесса в работе с детьми с нарушением развития

5.	Зуев Игорь Владимирович - старший преподаватель кафедры физического воспитания, ТИУиЭ, г. Таганрог	Социализация и воспитание детей с особыми образовательными потребностями
6.	Карпенко Антон Геннадьевич - старший преподаватель, аспирант очной формы обучения, ТИУиЭ, г. Таганрог	Развитие силовых способностей у обучаемых с ограниченными физическими возможностями
7.	Козин Сергей Владимирович - специалист по обслуживанию абонентского оборудования, Линейно-технический цех Ремонтненского района МЦТЭТ г. Волгодонск Ростовского филиала ПАО «Ростелеком», Ремонтное	Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе
8.	Макареня Наталья Павловна - директор школы муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение средняя общеобразовательная школа № 16 города Таганрога (МОБУ СОШ № 16)	«Вверх по лестнице, ведущей вниз»
9.	Мацуева Мария Александровна студентка 3-го курса, гр.ЛОГ-431, Факультет Педагогики и Методики Дошкольного, Начального и Дополнительного Образования - Таганрогский Институт имени А.П.Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ(РИНХ)»	Адаптация, реабилитация и абилитация ребенка с ОВЗ при помощи музыкотерапии
10	Пищик Ирина Викторовна - психолог Центра здоровья, г. Таганрога; Скуднова Татьяна Дмитриевна - профессор каф. психологии, д. филос. н., доц., ТИ имени А.П. Чехова (филиал) "РГЭУ (РИНХ)", г. Таганрог	Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях реабилитационного центра здоровья
11	Семёнова Алина Юрьевна , логопед-дефектолог, специалист по поведенческой терапии	Формирование учебного поведения у детей с нарушением развития
12	Скуднова Татьяна Дмитриевна, Решетникова Алевтина Александровна - профессор кафедры психологии, д. филос. н., доцент; магистрант гр. ППОГЗ-511, ТИ имени А.П.Чехова (филиал) "РГЭУ (РИНХ)", г. Таганрог	Инклюзивное образование детей с РАС в условиях ГКОУ РО Гуковской школы-интерната № 12
13	Хасаншина Галина Петровна – педагог русского языка и литературы, дефектолог, ГКОУ РО Таганрогская школа №1, г. Таганрог	Создание условий для формирования у молодежи ценностных ориентиров, основанных на культурно – исторических и духовных традициях Ростовской области
14	Ефремова Ольга Ивановна - доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности, канд. психол. наук ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), г. Таганрог	Исключение учебных перегрузок как фактор преодоления школьной дезадаптации соматически ослабленных учащихся

Мастер-класс
(ауд. Актный зал)

«Использование интерактивных программ в обучении и адаптации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и аутизмом»

Ведущая: Винеvская Анна Вячеславовна
канд. пед. наук, доц. кафедры общей педагогики
ТИ имени А.П.Чехова (филиал) РГЭУ РИНХ

**СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Руководитель – О.А. Холина,
канд. псих. наук, доц., зав. каф. психологии ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
(ауд. 2)

1.	Анохина Виктория Сергеевна - и.о. зав. кафедрой русского языка культуры и коррекции речи, канд. филол. наук, доцент, ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)» г. Таганрог	Школа заботливых родителей» как форма психолого-педагогического консультирования родителей детей с нарушениями речи
2.	Богомолова Ксения Владимировна - студент группы ЛОГ-421, факультет педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования, ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог	Изучение особенностей создания доступной среды для студентов с ОВЗ на факультете ПИМДНИДО (на примере анкетирования студентов педагогического вуза).
3.	Брындикова Наталья Адамовна - учитель-логопед, МБДОУ д/с №93, г. Таганрог	Роль учителя-логопеда в комплексном сопровождении детей с ОВЗ
4.	Долгова Татьяна Игоревна - студентка группы ЛОГ-441; кафедра русского языка культуры и коррекции речи, ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)» г. Таганрог	Особенности психолого-педагогической готовности родителей к воспитанию и обучению детей с нарушениями речи
5.	Жилина Людмила Яковлевна - доцент кафедры психологии, кандидат педагогических наук, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), г. Таганрог	Особенности развития эмоциональной сферы у детей с нарушением интеллекта
6.	Зуев Игорь Владимирович - Старший преподаватель кафедры физического воспитания, Таганрогский институт управления и экономики, г. Таганрог	Разработка и внедрение эффективных методов инклюзивного образования в учебных заведениях

7.	Иванченко Наталья Анатольевна, Стукань Алевтина Евгеньевна - социальный педагог, педагог-психолог, Государственное казённое учреждение социального обслуживания Ростовской области центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Таганрогский центр помощи детям № 7». Г. Таганрог.	Подготовка детей с ОВЗ, проживающих в социальных учреждениях, к самостоятельной жизни.
8.	Лакиза Татьяна Сергеевна – учитель, МОБУ СОШ № 38, г. Таганрог	Использование интерактивных образовательных платформ при обучении детей с ОВЗ
9.	Левкович Ирина Сергеевна - студентка группы ЛОГ-441; кафедра русского языка культуры и коррекции речи, ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)» г. Таганрог	Развитие мелкой моторики как отдельное направление работы в психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушениями речи
10.	Лысенко Марина Александровна, Черняк Анжелика Анатольевна – заведующий воспитатель, МБДОУ д/с № 2, г. Таганрог	Особенности познавательных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья
11.	Макаров Александр Викторович - доцент каф. психологии, к. фил. наук, ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)» г. Таганрог Градинарова Анастасия Евгеньевна – студентка, 2 к., ФПиСП ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог	Развитие инклюзивного добровольчества в России
12.	Макарова Елена Александровна – профессор каф. психологии, ТИ имени А.П.Чехова (филиал) "РГЭУ (РИНХ)"	Социально-педагогические аспекты инклюзивного обучения
13.	Макарова Наталья Викторовна – доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, кандидат педагогических наук, ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог	Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидностью в педагогическом вузе
14.	Молодцова Татьяна Даниловна – д. пед. н., профессор, профессор кафедры педагогики и социокультурного развития личности, ТИ имени А.П.Чехова (филиал) "РГЭУ (РИНХ)"	Подготовка будущих социальных педагогов к работе с детьми с ОВЗ
15.	Пищик Ирина Викторовна – психолог, ООО «СП «Центр Здоровья»	Особенности психолого-педагогической помощи детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях реабилитационного центра ООО «Социальное предприятие «Центр Здоровья».
16.	Терских Ирина Александровна – доцент кафедры общей педагогики, канд. пед. наук, доцент, ТИ имени А.П.Чехова (филиал) "РГЭУ (РИНХ)"	Возможности дистанционных технологий в инклюзивном образовании

Мастер-класс
(ауд. 11 – «Психологическая клиника»)

«Сенсорная интеграция в работе с детьми с особенностями в развитии»

Ведущий – *Василенкова Татьяна Олеговна*,
специалист по сенсорной интеграции и игровому взаимодействию

СЕКЦИЯ 4
СЕМЬЯ, ИМЕЮЩАЯ РЕБЕНКА
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ,
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Руководитель – *Л.Я. Жилина*
канд. пед. наук, доц. кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова
(ауд. 7)

1.	Бондаренко Виктория Сергеевна - педагог-психолог МБДОУ д/с № 93 г. Таганрог, канд. филолог. наук, МБДОУ д/с № 93 г. Таганрог	Сказкотерапия как метод работы с детьми с ОВЗ
2.	Шалова Светлана Юрьевна, Поленова Светлана Валентиновна - Доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности, кандидат педагогических наук, доцент; Директор Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), г. Таганрог, Таганрогский центр помощи детям № 7, г. Таганрог	Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей, имеющих детей с ОВЗ
3.	Мищенко Оксана Петровна - Учитель начальных классов, МБОУ Гаевская ООШ Ростовская область Неклиновский район	Особенности детско-родительских отношений в семьях с детьми с ЗПР
4.	Жилина Людмила Яковлевна, Зубенко Анастасия Сергеевна - доцент кафедры психологии, кандидат педагогических наук, студентка группы ПСП – 531, ФПиСП Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), г. Таганрог	Социально-педагогические и психологические проблемы семей, воспитывающих детей с особыми возможностями здоровья.
5.	Горелова Кристина Викторовна , студентка, г. Таганрог, ТИ имени А.П. Чехова	Семья как фактор повышения инклюзивной культуры
6.	Штода Диана Михайловна - педагог-психолог, МОБУ СОШ № 24; МБДОУ д/с 84, г. Таганрог	Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС: практический опыт молодого психолога.
7.	Калугин Никита Андреевич – студент ПСП-541, ФПиСП ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог тьютор СОШ № 26	Тьюторство: опыт работы, проблемы и задачи

8.	Гончарова Инна Алексеевна - студент ка ПСП-521, ФПиСП ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог тьютор СОШ № 26	Тьюторство: опыт работы, проблемы и задачи
9.	Ефремова Ольга Ивановна - доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности, канд. психол. наук ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), г. Таганрог	Консультативная помощь педагога-психолога семьям, имеющим детей с особыми образовательными потребностями
10.	Шамарин Леонид Михайлович - председатель МО ВОРДИ г. Таганрога	Местное отделение г. Таганрога РО Общероссийской общественной организации «Всероссийская организация родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов»
11.	Малышева Татьяна Яковлевна - АНО «Луч Надежды», г. Таганрог	О координации деятельности педагогов, психологов, учреждений образования, общественных организаций и родителей, воспитывающих детей с ОВЗ
12.	Прокопенко Виктория Витальевна - педагог, гештальт-терапевт, АНО «Луч Надежды», г. Таганрог	Специфика работы психолога с детьми, имеющими особые образовательные потребности

Мастер-класс

(ауд. 7)

«Образовательная кинезиология – через движение к развитию и обучению»

Ведущий - *Тутиченко Анастасия Сергеевна*
инструктор по образовательной кинезиологии

«Применение техники правополушарного рисования в рамках инклюзивного образования»

Ведущий *Москаленко Анна Евгеньевна*
Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
(ауд. 6)

РЕЗОЛЮЦИЯ

III РЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ»

г. Таганрог

15 февраля 2019 г.

15 февраля 2019 г. в Таганрогском институте им. А.П. Чехова (филиале) РГЭУ (РИНХ), на площадке факультета психологии и социальной педагогики была организована и проведена III Региональная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи». Стратегическим партнером конференции впервые выступил Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Южного федерального университета. В работе конференции приняли участие 120 человек, заслушано 45 докладов в рамках работы 4-х секций, проведено 4 мастер-класса с участием специалистов из медицинских, психологических и образовательных организаций г. Ростов-на-Дону и Таганрога. Среди них директора школ, психологи, дефектологи, педагоги, тифлопедагоги, клинические психологи, учителя высшей квалификационной категории и др. специалисты.

Секции:

1. «Становление и развитие специального и инклюзивного образования на региональном, федеральном, международном уровнях»
2. «Адаптация, реабилитация и абилитация детей и молодежи с особыми образовательными потребностями»
3. «Психолого-педагогическое сопровождение детей и молодежи с ОВЗ и инвалидностью: опыт, проблемы, перспективы»
4. «Семья, имеющая ребенка с особыми образовательными потребностями, как фактор повышения инклюзивной культуры»

Мастер-классы:

1. «Нетрадиционные способы рефлексии при работе с детьми с особыми образовательными потребностями»
2. «Применение техники правополушарного рисования в рамках инклюзивного образования»
3. «Сенсорная интеграция в работе с детьми с особенностями в развитии»
4. «Образовательная кинезиология – через движение к развитию и обучению»

Участники конференции познакомились с организованными выставками по инклюзивному образованию: из ЦГДБ им. М. Горького г. Таганрога «Необычная книга для «зорких пальчиков»; выставкой творческих работ детей с ОВЗ и инвалидностью группы АНО «Луч Надежды». Важной частью выставки стали авторские учебно-методические и информационные работы факультета: 1) Музыка О.А. *Инклюзивные практики в Вузе: опыт работы факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)». Информационный бюллетень. – Таганрог, 2019. – 52 с.;* 2) *Инклюзивный календарь: даты и события, связанные с правами инвалидов и лиц с ОВЗ: учебно-методическое пособие / составители - А.Е. Градинарова, А.В. Макаров. - Таганрог, 2019. – 30 с.;* 3) *Гончарова Ю.И. Методические рекомендации по повышению инклюзивной культуры педагогов и родителей детей-инвалидов в условиях общеобразовательной школы. – ТИ им. А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, 2018. – 10 с.*

Представлена открытая на факультете 25 января 2019 г. «Психологическая клиника», как центр коллективного пользования (ЦКП) института, направленного на повышение психолого-педагогической компетентности студентов, организацию психологической помощи, диагностики, консультирования обучающихся, родителей и педагогов в системе «ВУЗ-ШКОЛА».

Обсуждение было посвящено проблемам инклюзивного образования детей на разных ступенях образовательной системы, обучению технологиям работы с группами детей с особыми образовательными потребностями; вопросам взаимодействия образовательных структур в процессе создания оптимальных условий для социальной адаптации детей и взрослых с ОВЗ и инвалидностью в Ростовской области. Одним из основных путей решения обсуждаемых проблем является объединение усилий различных организаций, специалистов по вопросам непрерывного комплексного сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью. Было поддержано мнение о необходимости совершенствования практики взаимодействия государственных структур различных ведомств, общественных организаций по вопросам создания и реализации системы сопровождения людей с ОВЗ и инвалидностью.

Отмечен высокий уровень активности, заинтересованности и компетентности участников конференции в целом. Подчеркнут положительный опыт создания инклюзивной развивающей среды в Таганрогском институте им. А.П. Чехова (филиале) «РГЭУ (РИНХ)», в воспитательно-образовательных учреждениях Матвеево-Курганского района, специальных школ № 1, № 16, № 19, д. с. № 64, Центра помощи детям № 5, ООО СП «Центр здоровья» г. Таганрога и др.

Участники конференции отметили актуальные проблемы, возникающие в процессе осуществления инклюзивного образования детей и молодежи:

- недостаточная разработанность методических материалов по осуществлению психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми потребностями в образовательных учреждениях;

- существуют недочеты в переосмыслении обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование;

- необходимость разработки практикоориентированных программ, методов психокоррекционной работы с лицами, имеющими инвалидность и ограниченные возможности здоровья.

- до сих пор одной из самых тревожных тенденций XXI века стало неуклонно увеличивающееся число детей с проблемами здоровья, в том числе детей с ограниченными возможностями;

- проблемы образования этих детей в нашей стране весьма актуальны, в настоящее время ведущим направлением в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья является инклюзивное образование;

- необходимо изучать интеграцию детей с инвалидностью и ОВЗ в общеобразовательные учреждения;

- важным направлением для изучения является психолого-педагогическое сопровождение лиц с особыми потребностями, создание безбарьерной среды обучения, приспособление образовательной среды к их нуждам и оказание необходимой поддержки в процессе совместного обучения со здоровыми сверстниками;

- необходимо усилить взаимодействие субъектов образовательных учреждений (органов управления образования разных уровней, методических служб, учреждений высшего и среднего профессионального и дополнительного профессионального образования, научных

центров, общеобразовательных учреждений, педагогов) по вопросам создания моделей инклюзивного образования для лиц с особыми потребностями на разных уровнях обучения.

По итогам конференции принято решение:

1. ТИ им. А.П. Чехова (филиалу) РГЭУ (РИНХ) продолжить работу по внесению вклада в государственную программу Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы и Межведомственного комплексного плана мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Ростовской области.

2. Факультету психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) продолжить работу по решению проблем специального и инклюзивного образования в рамках сотрудничества и взаимодействия с социальными партнерами города и области.

3. В рамках подписанного соглашения с Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ (РУМЦ ЮФУ), в лице Л.А. Гутерман, группе ТИ им. А.П. Чехова под руководством декана ФПиСП О.А. Музыка продолжить выполнение мероприятий и поставленных задач, представленных в разработанной Дорожной карте до 2020 г. О проведенных мероприятиях информировать общественность через сайт института и РУМЦ ЮФУ.

4. Использовать ресурсные возможности РУМЦ ЮФУ для организации работы с родителями детей и студентов с ОВЗ и инвалидностью, для решения вопросов трудоустройства выпускников посредством Call-Центра ЮФУ.

5. По результатам проведенной конференции подготовить электронный сборник материалов и распространить его среди участников конференции. Ответственный: зав. кафедрой психологии О.А. Холина.

6. Факультету психологии и социальной педагогики продолжить работу в СОШ Неклиновского района по проблемам инклюзивного образования в 2019 г; согласовать вопрос о сотрудничестве с инклюзивными школами Матвеево-Курганского района и подписании хоздоговоров. Ответственный: декан ФПиСП О.А. Музыка и зав. кафедрой психологии О.А. Холина.

7. В связи с необходимостью введения в образовательный процесс МОБУ СОШ № 26

8. г. Таганрога должности тьютора, председателю МО ВОРДИ г. Таганрога Шамаринову Л.М. и декану факультета психологии и социальной педагогики Музыка О.А. согласовать вопрос об организации практики студентов факультета в роли тьюторов для сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью в МОБУ СОШ № 26. Подготовить договор о сотрудничестве. Ответственный: декан ФПиСП О.А. Музыка.

9. Использовать ресурс открытой на факультете психологии и социальной педагогики «Психологической клиники» для проведения диагностических мероприятий среди детей и молодежи группы АНО «Луч надежды» и обучающихся с ОВЗ и инвалидностью СОШ № 26. Ответственный: зав. кафедрой психологии О.А. Холина.

10. Организовать научно-исследовательскую и проектную работу студентов-тьюторов института по применению лицензированных психологических методик для диагностики лиц с ОВЗ и инвалидностью с целью активизации научной деятельности студентов и участия в конкурсах различного уровня. Ответственный: зав. кафедрой психологии О.А. Холина.

11. Студентам и преподавателям института принять участие в конкурсе психолого-педагогических проектов 2019 г. «Пространство неограниченных возможностей», проводимого в рамках сетевого конкурса для студентов с ОВЗ и инвалидностью «Я в профессии», организованного РУМЦ ЮФУ и ТИ им. А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)». Срок проведения – 11.03.2019 – 20.05.2019. Ответственный: рук. СНО ФПиСП Л.Я. Жилина.

12. Продолжить работу по созданию безбарьерной среды Вуза.

13. Активизировать работу по разработке методических и диагностических материалов для реализации в системе специального и инклюзивного образования детей и молодежи с

ОВЗ и инвалидностью. Ответственный: декан ФПиСП О.А. Музыка и зав. кафедрой психологии О.А. Холина, профессор Т.Д. Молодцова.

14. С целью информирования общественности г. Таганрога и области о развитии в ТИ им. А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)» инклюзивного направления и его достижениях, о социальном партнерстве, проведенных мероприятиях и др., согласовать вопрос о создании на электронной платформе сайта института раздела «Инклюзивное образование». Ответственный: декан ФПиСП О.А. Музыка.

15. В 2020 году факультету психологии и социальной педагогики провести IV Региональную конференцию «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи».

Резолюция принята 15 февраля 2019 года.

ИНФОРМАЦИЯ

Направления подготовки факультета психологии и социальной педагогики

БАКАЛАВРИАТ

Психолого-педагогическое образование 44.03.02

(очная и заочная формы обучения)

Профили: 1. «Психология и социальная педагогика» **44.03.02.01**

2. 2. «Психология образования» **44.03.02.02**

3. «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ (инвалидов) в специальном и инклюзивном образовании» **44.03.02.03**

4. Юридическая психология **37.03.01.01**

Перечень вступительных русский язык, биология, математика.

5. Организация работы с молодежью **39.03.03.01**

Перечень вступительных испытаний по профилю 39.03.03.01 история, русский язык, обществознание.

МАГИСТРАТУРА

(очная и заочная формы обучения)

44.04.02 «Психолого - педагогическое образование

Магистерская программа: «Педагогика и психология воспитания обучающихся»

Перечень вступительных испытаний: устный экзамен по дисциплине «Психология и педагогика»

Магистерская программа: «Медиапсихология и медиаобразование»

Перечень вступительных испытаний: устный экзамен по дисциплине «Психолого-педагогические основы медиакультуры»

39.04.03 Организация работы с молодежью

Магистерская программа: «Организация работы с молодежью в сфере культуры и массовых коммуникаций»

Перечень вступительных испытаний: письменное тестирование.

51.04.03 Социально-культурная деятельность

Магистерская программа: «Педагогика социально-культурной деятельности»

Перечень вступительных испытаний: устный экзамен по дисциплине «Теория и практика социально-культурной деятельности»

37.04.01 Психология

Магистерская программа: Юридическая психология

Перечень вступительных испытаний: устный экзамен по психологии

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Материалы
III-й Региональной научно-практической конференции

(15 февраля 2019 г.)

Научный редактор О.А. Музыка



Сайт института: <http://www.tgpi.ru>

Группа в контакте:

- <https://vk.com/fpispchehovtaganrog>
- <https://www.instagram.com/nashmirsotsped>

Корректора, верстка Н.В. Фоменко

Изд. № 70/3406. Подписано к использованию 06.06.2019

344002, Ростов-на-Дону, Б. Садовая, 69, РГЭУ (РИНХ), а. 152.
Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ)