

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ПО РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСЛОВИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 2023

Материалы
VII Международной научно-практической конференции

25 – 27 октября 2023 года

Москва 2023



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ПО РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСЛОВИЙ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Материалы
VII Международной научно-практической конференции

25–27 октября 2023 года

Москва
2023

УДК 376 + 37.09

ББК 88.6

А 43

Конференция проводится в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.02.2023 № 073-00038-23-01 «Экспертно-аналитическое и научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды организаций общего и дополнительного образования регионов Российской Федерации»

Главные редакторы:

Самсонова Елена Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, руководитель Научно-методического центра Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Быстрова Юлия Александровна – доктор психологических наук, доцент, руководитель научной лаборатории Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

А 43 Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации: материалы VII Международной научно-практической конференции (Москва, 25–27 октября 2023 г.) / гл. ред. : Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова. – М. : МГППУ, 2023. – 320 с.

В сборнике материалов представлены научные изыскания и практики по актуальным вопросам обеспечения современного инклюзивного образования: кадровое и ресурсное обеспечение инклюзивного образования, готовность педагогов к инклюзивной практике, технологии психолого-педагогического сопровождения, цифровые технологии в инклюзивном образовании, сопровождение семьи ребенка с ОВЗ, инклюзия в организациях среднего профессионального и высшего образования и др. Представлен опыт использования учебно-методических комплектов в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, адаптивного тьюринга, тьюторского сопровождения подростков, проектирования. Материалы будут интересны всем не безразличным к новой политике в области современного образования.

УДК 376 + 37.09

ББК 88.6

ISBN 978-5-94051-303-2

© Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Приветствие	9
Актуальные вопросы развития инклюзивного образования	11
<i>Ахметова Д.З.</i> Тернистый путь от сегрегации к инклюзии	11
<i>Брагина Е.А.</i> К вопросу о проблемах инклюзивной практики в начальной школе	15
<i>Вечканова И.Г., Мирошниченко О.А.</i> Доступность среды как условие инклюзии детей, которым необходимы длительное лечение и паллиативная помощь	19
<i>Гончарова А.Ю.</i> Культурологический подход в организации совместной деятельности детей в инклюзивном образовательном процессе	24
<i>Кирик О.Б., Невская И.А., Едрышова Н.В.</i> Генезис педагогической инклюзивной культуры в БПОУ ВО «Вологодский колледж технологии и дизайна»	27
<i>Кузьмина С.В., Мысникова Э.А.</i> Состояние образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Забайкальском крае: перспективы развития	31
<i>Самсонова Е.В., Карпенкова И.В.</i> Личностно- и деятельностно- ориентированные подходы к тьюторской поддержке в инклюзивном образовании	35
<i>Трутнева Е.Н.</i> Эффективные практики языковой адаптации детей и подростков – мигрантов в Российской Федерации	40
<i>Шарова О.В.</i> Проблемы инклюзивного образования в начальной школе	49
Кадровое обеспечение современного инклюзивного образования	52
<i>Акулова Е.Г.</i> Модель наставнического сопровождения в дошкольных инклюзивных организациях	52
<i>Барaboшкина М.В., Сунцова А.С.</i> Технология личностно-профессиональной адаптации молодых специалистов в инклюзивной образовательной организации	57
<i>Герасимова О.И., Тарутина В.А.</i> Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях центра инклюзивного образования	61

<i>Горюнова Л.В.</i> Практическая подготовка студентов педагогических направлений к работе в условиях инклюзии, выстроенная на принципе «обучение служением»: опыт Южного федерального университета	65
<i>Дудкова И.М., Малащенко Н.С.</i> Развитие профессиональной компетентности педагогов ДООУ ОК «Точка будущего» в условиях инклюзивного образования	69
<i>Киселева Д.Е.</i> Актуальные проблемы современного инклюзивного образования в Российской Федерации	73
<i>Козырева О.А.</i> Готовность будущих педагогов к инклюзии школьников с позиции принятия «особого» ребенка	76
<i>Кукушкина Ю.А.</i> Инклюзивная образовательная практика как основной вектор профессиональной подготовки бакалавров психолого-педагогического направления к работе в инклюзивном образовании	79
<i>Леонгард Э.И.</i> Подготовка сурдопедагогов в инклюзивной парадигме	83
<i>Панфилов М.С.</i> Готовность российских учителей общеобразовательных школ к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования	86
<i>Руднева И.А., Шипилова Е.В.</i> Методическая подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования школьников средствами неформального образования	90
<i>Шубина Е.В., Коновалова А.П.</i> Повышение квалификации педагогических работников Вологодской области в условиях развития инклюзивного образования	95
Ресурсное обеспечение инклюзивного образования	101
<i>Золина Е.Н.</i> Перспективы сетевого взаимодействия как условия социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде	101
<i>Иванова Н.Л., Манилкина С.А.</i> Инклюзивные проекты для детей с ОВЗ в рамках сетевого взаимодействия ГБУ ДО ЦДЮТТ «Охта» и Центра социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов	105
<i>Нархова Е.А., Коцюбинская Т.Г.</i> Ресурсный центр по сопровождению детей с ОВЗ как механизм развития инклюзивного образования	108

Практики инклюзивного образования	113
<i>Агалакова О.В.</i> Диагностический класс – вариативная форма индивидуализации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ со сложной структурой дефекта в условиях инклюзивного образования	113
<i>Борисова О.Е.</i> Практический опыт обучения детей с ОВЗ в среде нормотипичных сверстников в малой группе	116
<i>Быстрова А.Е., Ананьев И.В., Быстрова Ю.А.</i> Методика формирования социальной компетентности у обучающихся с ОВЗ на основе взаимосвязи уроков и внеклассной работы	120
<i>Войцеховская И.В.</i> Адаптивный твирлинг – новое направление для реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья	129
<i>Гиевая-Кramer И.В.</i> Технология организации совместной игры в шумовом оркестре детей с разными образовательными потребностями в инклюзивном образовательном процессе	133
<i>Дельцова Д.Л., Данилова Е.Б.</i> Работа группы подготовки к школе – взгляд с позиций доказательности социальных практик	136
<i>Димченко О.Н., Анищенко Н.С., Нагель О.П.</i> Организация работы клуба адаптивного туризма для детей с расстройствами аутистического спектра и ментальными нарушениями	140
<i>Дубровина Н.А.</i> Организация работы инклюзивных дошкольных групп на примере работы АНО БДЦТ «Развитие»	145
<i>Карпенкова И.В., Леонова И.В.</i> Тьюторское сопровождение подростков в коммуникативных группах, проводимых ассоциацией «МИР ОБЩЕНИЯ»	150
<i>Кибрик А.А., Просветова Е.В.</i> Интеграционные процессы в летнем семейном лагере для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития	154
<i>Кочетова А.П.</i> Опыт использования учебно-методического комплекта «Парус» в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития	158
<i>Омельченко В.В.</i> Использование методики глобального чтения в работе с детьми с ОВЗ	161
<i>Таенкова А.А.</i> Возможности инклюзивных мероприятий экологической тематики в социализации и социокультурной адаптации детей и подростков с ОВЗ и инвалидностью	165

<i>Фазлиахметова М.Ю.</i> Методы и приемы организации коррекционной работы на уроке с детьми с ограниченными возможностями здоровья	170
<i>Шевелева Д.Е.</i> Социальная среда в инклюзивной школе: формирование необходимых социально-психологических навыков у здоровых детей и детей с ОВЗ	172
<i>Шишкина Ю.В.</i> Обучение детей с ЗПР на уроках истории в условиях средней общеобразовательной школы	177
Исследования в инклюзивном образовании	182
<i>Адиятова П.Р., Антонова Е.Е.</i> Особенности сформированности социально-бытовой ориентировки у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости	182
<i>Корчагин С.А.</i> Информационные технологии на службе современного инклюзивного образования	185
<i>Морозова И.Г.</i> Этнокультурные особенности обучающихся: исследование феномена в контексте инклюзивного образования	190
<i>Нетрусова К.А., Антонова Е.Е.</i> К проблеме исследования описательной речи у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	194
<i>Сучков М.А.</i> Исследовательский подход к организации инклюзивного образования в этнокультурной образовательной среде	197
<i>Тимохина Т.В.</i> Проблема инклюзивно ориентированного образования в современной педагогической науке и практике	201
Технологии психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании	206
<i>Берсекова Л.Б., Голованова Н.А.</i> Универсальность использования пиктограмм для оптимизации процесса преодоления первой ступени образовательной вертикали: дошкольники – первоклассники (из опыта работы)	206
<i>Воловик Л.А.</i> Опыт успешной практики инклюзивного образования слабослышащих детей в Германии	210
<i>Гринчик О.В., Рябчикова А.Л., Никитина Е.Ю., Кяргинская Л.А.</i> Особые задачи междисциплинарной команды при подготовке ребенка с потерей слуха к школе	214
<i>Гутерман Л.А., Шарипова В.В.</i> Стратегии профессионального выбора обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	220

<i>Казакова Л.А.</i> Формирование и развитие навыков социальной коммуникации подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде: функциональные и содержательные аспекты	224
<i>Мальнова Н.А., Сидорова Е.Г.</i> Комплексное сопровождение детей с ОВЗ в рамках школьного психолого-педагогического консилиума	228
<i>Прокофьева А.С.</i> Развитие эмоционального интеллекта как фактор психологического благополучия ребенка	232
<i>Сафронова Е.М.</i> К вопросу об оценке качества воспитательной деятельности в условиях образовательной инклюзии	235
<i>Сорокина Л.А.</i> Практический опыт проведения групповых занятий по формированию жизнестойкости подростков в инклюзивной группе	239
Сопровождение семьи обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	244
<i>Богданова Н.С.</i> Консультация для родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья	244
<i>Круглова Е.Е.</i> Стратегия социально-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ в образовательном процессе школы	247
<i>Максимович М.А.</i> Фольклорная арт-терапия как одна из эффективных технологий в работе с родителями детей с ОВЗ в образовательной организации	251
<i>Николаева И.А.</i> Взаимодействие с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья как условие социализации детей: образ ребенка и стиль детско-родительских отношений	253
<i>Одинцова О.Д., Попова Е.Г.</i> Опыт работы с ребенком с СДВГ в условиях дополнительного образования	257
<i>Пайлозян Ж.А.</i> Семья в инклюзивном образовательном пространстве: от присутствия до сотрудничества	261
<i>Подосинов В.Н.</i> Материнский монолог как технология развития речи ребенка с аномальным развитием	266
Инклюзивное образование в организациях среднего профессионального и высшего образования	271
<i>Азанова Н.В., Денисова Ю.В.</i> Профессиональная успешность обучающихся с задержкой психического развития в условиях СПО	271

<i>Болдов А.С.</i> Парадоксы инклюзии в физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов	275
<i>Гаврилова Е.М.</i> Публичная защита индивидуальных проектов студентами с нарушениями слуха как фактор развития инклюзивной образовательной среды колледжа (на примере ГБПОУ «Челябинский колледж “СФЕРА”»)	280
<i>Захарова Е.С., Карпова Н.А.</i> Формирование профессиональных кулинарных навыков в условиях инклюзивной мастерской	282
<i>Кандаурова И.Н.</i> Пути разрешения проблем приобретения социальных навыков выпускниками ПОО, имеющими инвалидность	287
<i>Карасева О.В.</i> Особенности создания условий для социальной адаптации студентов СПО с интеллектуальными нарушениями	291
<i>Куприянова А.И., Стрельников С.С.</i> Обеспечение инклюзивности среды вуза применительно к иностранным студентам в аспекте работы с гетерогенными группами обучающихся	295
<i>Плужник Ж.В.</i> Особенности профессиональной подготовки педагога к работе в условиях инклюзии	300
Цифровые технологии в инклюзивном образовании	303
<i>Гринев Д.О., Корманенко Н.В.</i> Искусственный интеллект как эффективный инструмент социальной адаптации лиц с ОВЗ в условиях цифровой трансформации образования	303
<i>Макуха Л.С.</i> Эффективность использования цифровых технологий в образовании детей с ментальными нарушениями	306
<i>Неустроева Е.С.</i> Компьютерная технология по развитию связной речи детей дошкольного возраста	311
<i>Романенкова Д.Ф.</i> Продвижение личного бренда в социальных сетях как инструмент содействия занятости и трудоустройству выпускников с инвалидностью	315

ПРИВЕТСТВИЕ

В России образованию детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью уделяется большое внимание. Государственная политика страны направлена на то, чтобы дети с особыми потребностями могли себя реализовать и активно включались в жизнь общества.

Вопросы инклюзии сегодня учитываются при реализации национальных проектов, а, для того чтобы дети с ОВЗ и инвалидностью могли получить доступное образование, в России, начиная с 2015 года, реализуются межведомственные комплексные планы, утвержденные Правительством Российской Федерации. В результате их выполнения создана сеть доступных дошкольных организаций (более 8 тыс.) и общеобразовательных (более 10 тыс.), организаций дополнительного образования (более 500).

Детям с раннего возраста, начиная с двух месяцев, оказывают коррекционную помощь. Эта мера способствует тому, что в школьном возрасте дети с ОВЗ и инвалидностью могут учиться вместе со сверстниками, с минимальным психолого-педагогическим сопровождением. Кроме того, снижается порог инвалидизации общества в целом.

В рамках создания единого образовательного пространства качество и доступность обучения и воспитания детей с ОВЗ и инвалидностью обеспечиваются за счет внедрения федеральных государственных образовательных стандартов, федеральных адаптированных общеобразовательных программ, специальных учебников, которые издаются по заказу Минпросвещения России с 2023 года. Также этому способствует вступление в силу профессионального стандарта «Педагог-дефектолог».

Во всех всероссийских детских центрах проводятся инклюзивные смены по отдыху и оздоровлению детей, а в 2022 году открыт специализированный всероссийский детский центр «Алые паруса», где могут отдыхать дети с ментальными нарушениями.

Особую роль в поддержке инклюзивного образования играют коррекционные школы, которые выступают ресурсными центрами. В последние годы создана сеть федеральных и региональных ресурсных центров комплексного сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью, которая в полном объеме обеспечивает методическую и дидактическую поддержку детских садов, школ и колледжей.

Все изменения, которые связаны с образованием детей с ОВЗ и инвалидностью, подкреплены результатами научных исследований, а ученые включены во все проекты по этому направлению, в том числе в создание цифровых образовательных решений. Так, новые технологии обучения

детей с ОВЗ и инвалидностью, инновационные форматы организации образовательного процесса были разработаны российскими специалистами с учетом международного опыта. В настоящее время они успешно применяются в стране и уже приобрели свой уникальный опыт, которым мы готовы делиться с зарубежными коллегами.

Межведомственный комплексный план по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования на период до 2030 года предполагает разработку, апробацию и внедрение двух новых моделей, которые обеспечат новые подходы к созданию специальных условий для образования детей с ОВЗ и инвалидностью. Это модель инклюзивной образовательной организации и модель сетевого взаимодействия учреждений образования при организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Уверен, что перечисленные темы окажутся в фокусе внимания участников VII Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации».

Желаю всем продуктивной работы в развитии такого важного направления, как инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

*Александр Вячеславович Бугаев,
первый заместитель министра
просвещения Российской Федерации*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тернистый путь от сегрегации к инклюзии

Ахметова Дания Загриевна,

профессор, директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова, доктор педагогических наук (Казань, Республика Татарстан)
ahmetova@ieml.ru

В статье автором проанализирована история развития инклюзивного образования в России; выявлены современные тенденции в развитии образовательной и социокультурной инклюзии. Представлены результаты анкетирования об уровне готовности педагогов Республики Татарстан к реализации инклюзивного образования, проведенного НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования КИУ им. В.Г. Тимирязова. Автором сделан вывод о том, что российский путь от сегрегации к полной инклюзии имеет свою специфику, отличную от ряда зарубежных стран, конечной остановкой которого является достойная и счастливая жизнь социально адаптированных граждан.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, сегрегация, обучающиеся с ОВЗ и/или инвалидностью.

Thorny Path from Segregation to Inclusion

Akhmetova Daniya Z.

Director of Scientific and Research Institute of Pedagogical Innovations and Inclusive Education Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Doctor of Pedagogy (Kazan, Republic of Tatarstan)
ahmetova@ieml.ru

In the article the author analyzes the history of inclusive education development in Russia; modern trends in the development of educational and socio-cultural inclusion are revealed. The results of a survey on the level of teachers' readiness of the Republic of Tatarstan for the implementation of inclusive education conducted by the RI of Pedagogical Innovations and Inclusive Education of KIU named after V.G. Timiryasov are presented. The author concludes that the Russian path from segregation to full inclusion has its own specifics, different from a number of foreign countries; its final stop is a decent and happy life of socially adapted citizens.

Keywords: inclusive education, inclusion, segregation, students with disabilities and/or handicapped.

Инклюзивное образование в нашей стране упорно пробивает себе дорогу. За десятилетие, прошедшее со дня принятия Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1], во многом изменилось отношение к этому феномену как среди педагогов, так и родителей и обучающихся. Три варианта внедрения системы инклюзивного образования в России во многом упростили осуществление идей инклюзии – «обеспечения равного доступа для всех обучающихся» к знаниям, к профессии, ко всем благам общества.

Последние законодательные и нормативные документы, среди которых приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [2], приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [3], во многом упрощают деятельность педагогов и руководителей образовательных организаций в осуществлении требований закона и управленческих структур. Также приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1022 с 1 сентября внедрена Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [4]. С одной стороны, это положительный фактор, когда педагогу в руки дается конкретный инструмент осуществления «равенства» в получении знаний и социализации (особенно обещанный ИКП РАО конструктор разработки адаптированных образовательных программ); а, с другой стороны, не будет ли снисвирована личностная составляющая обучающихся, которые, даже имея схожие нозологии, всегда отличаются друг от друга?! Вот данную проблему – не просто вооружение обучающихся знаниями, а личностное развитие – может решать только педагог – сенситивная личность, обладающая высокой чувствительностью, педагогическим чутьем, готовая поддержать воспитанника в любую минуту. Такого педагога можно считать фасилитатором [6].

Встает резонный вопрос: а каков процент педагогов-фасилитаторов в России, готовых работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью? Такого рода исследования в России пока не было проведено. НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования КИУ им. В.Г. Тимирязова подготовлен аналитический материал об уровне готовности педагогов Республики Татарстан к реализации инклюзивного образования. В период с 2021 по 2023 г. всего было опрошено с использованием авторских анкет 4225 педагогов всех уровней образования. Ниже представлены обобщенные результаты анкетирования.

1. «Какие сложности Вы испытываете в работе с детьми с ОВЗ и/или инвалидностью в инклюзивной образовательной среде?»

- недостаток материально-технического оснащения инклюзивного образовательного процесса – 27%;
- недостаток временных ресурсов для работы со всеми детьми в инклюзивной группе – 16,5%;
- недостаток навыков психолого-педагогического сопровождения детей в инклюзивной среде – 10,4%;
- недостаток знаний психофизиологических особенностей детей с ОВЗ и/или инвалидностью – 9%;
- недостаток владения методами обучения и воспитания детей с ОВЗ и/или инвалидностью – 8,1%;
- трудности в общении с детьми с ОВЗ и/или инвалидностью – 5,7%;
- недостаток знаний в области педагогики и психологии инклюзивного образования – 5,7%;
- психологические барьеры в работе с детьми с ОВЗ и/или инвалидностью – 5,6%;
- негативное восприятие детей с ОВЗ и/или инвалидностью сверстниками – 3,9%» [5].

2. В каких знаниях и навыках Вы нуждаетесь для эффективной организации инклюзивного образовательного процесса?

- знание дефектологии, специальной психологии, коррекционной педагогики – 24,8%;
- владение технологиями обучения детей с ОВЗ и/или инвалидностью в инклюзивной образовательной среде – 24,5%;
- владение навыками психолого-педагогического сопровождения детей в инклюзивной среде – 17,5%;
- знание образовательных потребностей детей с ОВЗ и/или инвалидностью – 15,9%;
- владение цифровыми технологиями – 12,2%.

3. Какие мероприятия необходимы для улучшения сферы цифровизации инклюзивного образования в Вашей организации?

- оборудование организации цифровыми технологиями – 55%;
- повышение компетентности педагогов в сфере использования цифровых технологий в инклюзивном образовании – 26%;
- обучение детей навыкам использования цифровых технологий – 18%;
- проведение дополнительной работы с родителями детей по развитию у них навыков в использовании цифровых инструментов – 22%.

Несмотря на кажущееся благополучие в развитии инклюзивного образования, педагоги и руководители образовательных организаций не повернулись на все 100% в сторону реальной инклюзии, более того, в настоящее время крен идет в сторону коррекционного (сегрегационного) образования. Причин такого явления много:

- недостаточность управленческих подходов по вертикали;

– смещение ценностей качества образования с развития личности в сторону знаниецентризма;

– якобы отсутствие в общеобразовательных школах достаточных условий для развития инклюзивного образования (все последние общеобразовательные школы в Республике Татарстан строятся с максимальным комфортом для адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью);

– недостаточная готовность педагогов к работе со сложной категорией детей;

– нежелание родителей обучать своих детей вместе с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

Видимых и невидимых причин предостаточно! И эти озвучиваемые руководителями достаточно высокого ранга причины сохранения сегрегационного варианта инклюзии преодолимы! Нужно «перестроить» менталитет руководителей и педагогов всех уровней общего и профессионального образования! Нужна требовательная «рука» и новое смещение ценностей, теперь уже в сторону подлинной инклюзии.

Россия, в отличие от многих зарубежных стран, имеет свой тернистый путь развития инклюзивного образования. Сделаем краткий экскурс в историю развития инклюзивного подхода к образованию. Начальным периодом считается время христианизации Руси, а при Петре I открываются церковные приюты и госпитали для оказания помощи нищим, убогим и сиротам (1715 г.). Позже, в период правления Александра I открываются первые специальные школы в Петербурге (для глухих – 1806 г. и для слепых – 1807 г.). В третий период начинает активно развиваться система специального образования – создаются специальные образовательные учреждения трех видов (для слепых, глухих и умственно отсталых детей) [7].

Следующий период относится к началу XX в., когда начинает активно развиваться дефектология. Огромный вклад в развитие данной науки внесли такие ученые, как: Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.М. Бехтерев, Г.Я. Трошин. Ученые исследуют биологические и социальные факторы, влияющие на развитие нарушений у ребенка, влияние социокультурной среды на развитие высших психических функций человека, условия, благоприятствующие физическому и духовному развитию детей. Во второй половине XX века коррекционное (сегрегационное) образование достигает апогея. Именно в СССР укореняется коррекционное образование; такие школы относились к школам закрытого типа.

И, наконец, Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2, п. 27; ст. 5, п. 1, 2; ст. 79, п. 4–12) и другие нормативно-правовые акты – это живительный воздух в создании общности образования для всех слоев населения.

Паровоз с именем «образовательная и социокультурная инклюзия» тронулся с места, и пора определить – какова конечная остановка. Как считают исследователи (Д.З. Ахметова, С.В. Алехина, З.Г. Нигматов,

И.Г. Морозова), конечная остановка – это мир социально адаптированных счастливых граждан, имеющих равные права во всем – в учебе, досуге, профессиональном становлении, в доступе ко всем благам человечества.

Путь от сегрегации к полной инклюзии тернист, но это наш российский путь, и нам предстоит его пройти достойно.

Литература

1. Федеральный от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. 2012. 31 декабря. URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 21.08.2023).

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрирован 03.02.2015 № 35847). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502060025>

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» // СПС ГАРАНТ.

4. Приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // СПС ГАРАНТ.

5. Ахметова Д.З. Модели обучения и социализации лиц с ОВЗ и инвалидностью: исследование готовности педагогов Республики Татарстан / Д.З. Ахметова, Л.Р. Фазлеева // Педагогическое образование и наука. 2023. № 2. С. 98–104.

6. Ахметова Д.З. Образ современного педагога-фасилитатора в призме инклюзивного образования / Д.З. Ахметова // Научно-методический сборник. 2013. № 76. С. 299–308.

7. Максимова Н.А. Инклюзивное образование в России: история, состояние, риски / Н.А. Максимова // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 113–120.

К вопросу о проблемах инклюзивной практики в начальной школе

Брагина Елена Александровна,

*доцент кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова,
кандидат психологических наук (Ульяновск)
bragina24@mail.ru*

На основе опроса учителей начальной школы в качестве основных трудностей инклюзивного обучения младших школьников в статье выделены проблемы

взаимодействия учителя с родителями обучающихся с особыми образовательными потребностями и трудности, связанные как с вовлечением обучающихся с особыми образовательными потребностями в учебный процесс на уроке, так и с распределением внимания учителя.

Ключевые слова: начальная школа, инклюзивное обучение, взаимодействие с родителями обучающихся, трудности проведения инклюзивного урока.

On the Problems of Inclusive Practice in Primary School

Bragina Elena A.

*Associate Professor of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, PhD in Psychology (Ulyanovsk)
bragina24@mail.ru*

Based on a survey of primary school teachers, the article highlights the problems of interaction between the teacher and the parents of students with special educational needs and the difficulties associated with both the involvement of students with special educational needs in the learning process in the classroom and the distribution of teacher attention as the main difficulties in inclusive education of younger students.

Keywords: elementary school, inclusive education, interaction with students' parents, difficulties in conducting an inclusive lesson.

В Ульяновске и области успешно развивается инклюзивная практика. В 2022/23 учебном году в общеобразовательных школах инклюзивно обучались около 3600 детей с особыми образовательными потребностями. Созданы ресурсные классы для обучающихся с РАС. Работают созданные на базе коррекционных школ региональные ресурсные центры, осуществляющие методическую поддержку педагогов в системе инклюзивного обучения детей с ООП.

Вместе с тем общение с педагогами, реализующими инклюзивную практику, и студентами, которые проходили практическую подготовку в инклюзивных классах, дает основание считать, что образовательная инклюзия все еще встречается с рядом трудностей.

Ранее нами уже были освещены проблемы реализации инклюзивной практики в начальной школе [1]. Возвращаясь к этой теме, в 2022–2023 гг. мы провели небольшой опрос учителей начальной школы, нацеленный на выяснение тех проблем, с которыми они сталкиваются в инклюзивном обучении младших школьников. Сразу отметим, что речь шла не о дистанционном обучении (во время пандемии).

В опросе приняли участие (в основном анонимное) 18 учителей начальной школы Ульяновска и Ульяновской области, трое учителей Москвы и семь педагогов из Саратовской области. Опыт инклюзивного обучения младших школьников у учителей варьировал в диапазоне

от 1 года до 7 лет. С некоторыми из них мы имели возможность поговорить лично. Конечно, выборку нельзя считать репрезентативной, но высокая согласованность ответов респондентов позволяет все-таки сделать некоторые выводы.

Первое, что важно отметить, это заметные различия в количестве обучающихся в инклюзивных классах в московских и провинциальных школах. Если количество детей в инклюзивном классе в московских школах колеблется от 17 до 23 человек и от 2 до 3 обучающихся с ООП, то в школах Ульяновска и Саратовской области оно может достигать даже 32 человек (минимум – 24 человека) при том же количестве детей с ООП. По-видимому, переполненность начальных классов связана с тем, что строительство школ не успевает за строительством новых жилых кварталов, однако в настоящее время эта проблема остается актуальной.

Респонденты отмечают, что в большинстве школ создана «доступная среда» (100% учителей московских школ, 94% учителей ульяновских школ и 5 из 7 учителей Саратовской области), во всех московских и ульяновских школах работает команда квалифицированных специалистов, в большинстве школ имеются необходимые специальные учебно-методические материалы как для проектирования АОП обучающихся с ООП, так и для поурочного планирования. В некоторой степени неожиданным оказалось то, что большинство учителей высоко оценивают психологическую готовность к инклюзивному обучению нормотипичных детей (двое из учителей московских школ, 15 учителей из школ Ульяновска и пятеро – из школ Саратовской области).

Для нас особый интерес представляют ответы на вопросы о трудностях реализации инклюзивной практики, включая и те, которые возникают во взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса. Оказалось, что менее всего респондентов беспокоят: недостаток знаний в области психологии детей с ООП (средний балл оценки по 5-балльной шкале равен 1,38, $\sigma = \pm 0,21$), проблемы взаимодействия с особым ребенком (1,74, $\sigma = \pm 0,63$) и в области инклюзивных педагогических технологий (2,0, $\sigma = \pm 0,74$). Отметим, что оценивание собственных знаний в области инклюзивных педагогических технологий оказалось связанным с опытом инклюзивной практики учителя: корреляция между оценкой недостаточности своих знаний в этой области и стажем инклюзивной работы оказалась отрицательной и значимой: значение r Спирмена равно $-0,641$.

Максимальные баллы набрали две группы проблем.

Во-первых, как наиболее трудные учителя оценивают проблемы, связанные с взаимодействием с родителями детей с ООП (3,58, $\sigma = \pm 0,77$). В своих комментариях учителя писали, что родители «особых» детей очень редко становятся их союзниками, не стремятся понять реальные

проблемы своего ребенка в освоении образовательной программы. Нередки случаи, когда родители не реагируют на рекомендацию психолого-педагогического консилиума школы повторно обратиться в ПМПК для уточнения более целесообразного для их ребенка вида АООП. Несколько менее, но все-таки значимыми оказываются для педагогов трудности во взаимодействии с родителями нормотипичных детей: средний балл равен 3,08, $\sigma = \pm 0,51$. Вместе с тем учителя отмечают, что озабоченность этих родителей качеством обучения своих детей в инклюзивном классе постепенно, от первого класса к четвертому, уменьшается.

Этот результат в определенной степени согласуется с данными исследования Л.Э. Хайруллиной с соавторами, в котором показано, что наиболее существенные дефициты у учителей начальных классов наблюдаются не столько в методических аспектах инклюзивной практики, сколько в психолого-педагогических компетенциях профессиональной деятельности [2].

Во-вторых, это проблемы, связанные с технологиями проведения инклюзивного урока. Речь идет и о конкретных технологиях обучения «особых» детей: около 61% учителей в целом ориентируются в инклюзивных методиках, но более 39% учителей отмечают серьезные затруднения в инклюзивном обучении, прежде всего детей с РАС, а также детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями. Вместе с тем, как уже отмечено, эта проблема оказалась связанной со стажем инклюзивной практики педагога и наиболее актуальна для учителей, реализующих инклюзивный подход менее трех лет.

Как основные педагоги отмечали трудности в проведении полноценного инклюзивного урока по всем предметам. Учителя пишут о существенных затруднениях в организации взаимодействия с обучающимися с ООП именно на уроке, в поддержании их учебной мотивации, внимания, включенности в учебный процесс. Эти трудности умножаются, если у детей отмечаются значительные различия в образовательных потребностях и коммуникативных возможностях. В личной беседе учителя отмечали трудности распределения своего внимания, особенно в первом классе, постоянно возникающую необходимость в дополнительных занятиях с обучающимися с ООП, большую усталость после уроков. Разумеется, все это ведет к физическим, интеллектуальным и эмоциональным перегрузкам. По-видимому, эти трудности находят отражение и в том, как учителя видят задачи своей профессиональной деятельности в отношении обучающихся с ООП. Все они считают, что самая важная задача – помощь в социализации «особого» ребенка, на втором месте стоит задача поддержки его развития, на третьем – коррекция недостатков в развитии. Задача освоения обучающимся с ООП образовательной программы оказывается на последнем, четвертом месте. Более того, 12 педагогов отметили, что

считают наиболее адекватным обучение детей с ООП в общеобразовательной школе, но в отдельном классе.

Таким образом, наше небольшое исследование актуализирует, наряду с необходимостью методической помощи учителям в освоении инклюзивных технологий, важную проблему организации для учителей психологической помощи, прежде всего во взаимодействии с родителями обучающихся, в их консультировании, а также в вопросах формирования навыков саморегуляции собственного эмоционального состояния.

Литература

1. Брагина Е.А. Актуальные проблемы инклюзивной практики в начальной школе / Е.А. Брагина, Л.А. Белозерова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. № 10. С. 193–198.

2. Хайруллина Л.Э. Анализ профессиональных дефицитов учителей Республики Татарстан / Л.Э. Хайруллина, Ф.М. Гафаров, Л.Э. Мингалиева // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 4. С. 167–195.

Доступность среды как условие инклюзии детей, которым необходимы длительное лечение и паллиативная помощь

Вечканова Ирина Геннадьевна,

начальник отдела проектной деятельности Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения ФГБУ «Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации имени Г.А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» Министерства просвещения Российской Федерации, доцент, кандидат педагогических наук (Санкт-Петербург)
ivechkanowa@gmail.com

Мирошниченко Оксана Анатольевна,

директор Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения ФГБУ «Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации имени Г.А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации,
кандидат психологических наук (Санкт-Петербург)

В статье рассмотрены вопросы обеспечения доступности образования в вариативных формах, а также организации коммуникативной и когнитивной

доступности, путей преодоления барьеров, возникающих в процессе коммуникации у детей с инвалидностью, которые находятся на длительном лечении и которым необходима паллиативная медицинская помощь. Формирование маршруто-ориентированных подходов к созданию доступного коммуникационного пространства требует активного внимания участников образовательного и реабилитационного процессов в учреждениях различной ведомственной принадлежности. В ходе апробации программы «госпитального детского сада» выделены этапы включения в образовательную среду и введения игровых технологий по линиям абилитации с целью формирования базового, оптимального, комплексного уровня реабилитационной среды для длительно болеющих детей с ОВЗ.

Ключевые слова: дети-инвалиды, находящиеся на длительном лечении, дети, которым необходима паллиативная медицинская помощь, психолого-педагогическая абилитация, когнитивная доступность, игровые технологии, альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК), простой (ясный) язык, мультидисциплинарное взаимодействие.

Accessibility of the Environment as a Condition for Inclusion of Children in Need of Long-Term Treatment and Palliative Care

Vechkanova Irina G.

*Head of Project Activities Department of the Federal Resource (Information and Methodological) Center for the Formation of an Accessible Environment for the Disabled and Other Low-Mobility Groups of the Population of the Albreht Federal Scientific and Educational Centre of Medical and Social Expertise and Rehabilitation, Senior Researcher in the Laboratory of Education and Comprehensive Habilitation of Children with Development Delay of the Institute of Special Education of the Ministry of Education of the Russian Federation, Associate Professor, PhD in Pedagogy (Saint Petersburg)
ivechkanowa@gmail.com*

Miroshnichenko Oksana A.

Head of the Scientific and Methodological Department of the Federal Resource (Information and Methodological) Center for the Formation of an Accessible Environment for the Disabled and Other Low-Mobility Groups of the Population of the Albreht Federal Scientific and Educational Centre of Medical and Social Expertise and Rehabilitation, PhD in Psychology (Saint Petersburg)

The article considers the issues of ensuring accessibility of education in variable forms, as well as the organization of communicative and cognitive accessibility, ways to overcome barriers that arise in the process of communication in children with disabilities who are in long-term treatment and need palliative care. The formation of route-oriented approaches to the creation of accessible communication space requires active attention of the participants of the educational and habilitation process in institutions of different departmental affiliation. In the course of approbation of the 'hospital

kindergarten' program, the stages of inclusion in the educational environment and introduction of game technologies along the lines of habilitation to form a basic, optimal, complex level of habilitation environment for long-term sick children with disabilities were identified.

Keywords: children with disabilities in long-term care, children in need of palliative care, psycho-pedagogical habilitation, cognitive accessibility, play technologies, alternative and augmentative communication (AAC), easy (plain) language, multidisciplinary interaction.

Обеспечение доступной среды в сфере инклюзивного образования рассматривалось ранее в русле специализированных архитектурно-планировочных решений, затем – в части вариативности программ и форм, однако на современном этапе требуются системные решения межведомственного характера, учитывающие новые целевые группы детей-инвалидов, которым необходим персонализированный подход к организации получения образования и подготовке условий к взаимодействию с ними.

Появление запроса на обучение новой целевой группы детей (которым необходима паллиативная медицинская помощь, с онкозаболеваниями, после удаления опухолей головы и шеи, гортани, после инсультов и травм головы, с синдромами мышечной миатонии, атрофии (СМА)) активизирует работу по созданию доступной среды, которая определяется с позиции ВОЗ в рамках биопсихосоциальной модели функционирования человека [1], поскольку длительное пребывание на «постельном режиме» в медучреждении затрудняет интеграцию и социализацию детей с инвалидностью в обществе и требует особых мер организации жизнеустройства, в том числе на объектах социальной инфраструктуры, а также преодоления мультидисциплинарной командой препятствий и барьеров, мешающих получению образования и восприятию адресованной им информации.

Апробация программы «госпитального детского сада» проводилась в течение 2018–2023 гг. с детьми, находящимися после больниц на длительном лечении дома и в стационаре «Детский и взрослый хоспис Санкт-Петербурга», через взаимодействие вариативных структур ДОО (Консультационный центр, Центр сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьи, Служба ранней помощи). При этом дети с соматоневрологическими нарушениями требуют дополнительной помощи в преодолении барьеров физических и коммуникативных условий, отяжеляющими их состояние и затрудняющими абилитационно-образовательную работу с ними (гастростома и трахеостома у 14 детей).

Расширяя маршруто-ориентированный подход при создании доступной среды [6] в отношении неизлечимо больных детей, остается актуальной задачей преодоление и физических барьеров, и коммуникативных,

а именно формирование индивидуальных когнитивных и коммуникативных доступных маршрутов. Понятие «когнитивная доступность» раскрыто в национальном стандарте Российской Федерации: это «степень использования систем людьми из группы населения с широчайшим диапазоном пользовательских потребностей, характеристик и возможностей для достижения поставленных целей в определенных контекстах использования» [3].

Важным фактором в преодолении барьеров к получению образования данной целевой группой является координация и оказание медико-педагогической поддержки родителям [5] для абилитации детей. Сложности социальной адаптации и оказания коррекционной помощи лицам с множественными пороками развития и органическими поражениями центральной нервной системы (ЦНС) требуют персонализированного подхода [5; 8] к этапам абилитации, повышающим показатели их активности и участия [2] при реализации стиля жизни, нормативного для их сверстников, способствующим максимально возможной адаптации детей в условиях дома и хосписа.

С целью создания базового, оптимального, комплексного уровня абилитационной среды для длительно болеющих детей с ОВЗ мультидисциплинарная команда и родители могут выстроить маршрут преодоления следующих барьеров:

- сенсорные барьеры, возникающие из-за пребывания в палате (писк звуков определенной частоты аппаратов ИВЛ), яркое мигающее цветное освещение), затрудняющие сенсорное восприятие, а также постоянные неприятные тактильные ощущения от санитарно-гигиенических процедур (санирования стом);
- физические барьеры, вызывающие трудности смены позы из положения лежа и вертикализации;
- когнитивные барьеры, связанные с трудностями в понимании и восприятии речи, жестов, интонации;
- языковые барьеры, связанные с восприятием языка как сложной психолингвистической структуры (фонетической, фонематической, семантической дифференциации);
- ассистивные барьеры, обусловленные сложностями подбора и предоставления технических средств реабилитации (ТСР) детям, у которых есть абилитационный потенциал к использованию средств и технологий АДК, коммуникаторов, например при задержке речевого и психического развития (при искусственной вентилиации легких (ИВЛ), трахеостомах, удалении опухолей гортани, головного мозга, детском церебральном параличе (ДЦП), синдромах мышечной миотонии, атрофии (СМА)).

В качестве примера приведем индивидуальный образовательный маршрут в дошкольном детстве девочки с синдромом Мебиуса, которая в 8 лет, в сентябре 2023 г. начинает обучаться в первом обычном классе:

проблемы коммуникации при трудностях голосоподачи в раннем детстве сложно было разрешить не только из-за трахеостомы, но и по причине отсутствия и недоразвития верхних конечностей, что определило поэтапный подбор ассистивных технологий (картинки, фотографии, пиктограммы, коммуникаторы): в 3 года – сначала в наглядном виде картинок, а затем через коммуникатор в телефоне и планшете, которым в течение 1,5 лет девочка пользовалась; в возрасте 6 лет освоила показ букв, а в 7 лет – печатала на планшете с озвучиванием; в центре сопровождения с 7 лет – использовала кубики АДК «Движение» [4] для перехода с музыкальных игр малой подвижности по развитию крупной моторики рук и ног [7] к развитию координации.

Выводы. В различных условиях «госпитального детского сада» важно адаптировать имеющееся вокруг длительно болеющего ребенка с ОВЗ пространство для преодоления физических барьеров и организовывать универсальное пространство для преодоления коммуникативных барьеров. Необходимо учитывать принцип активизации не менее двух сенсорных систем при мультисенсорном подходе к подаче вербальной и невербальной информации (базовый уровень абилитационной среды), в том числе при использовании упрощенных средств коммуникации (АДК, простой (ясный) язык – оптимальный уровень) как универсального механизма и применении их в универсальных наглядных пособиях [4] для работы мультидисциплинарной команды (комплексный уровень) в целях повышения коммуникативного потенциала, включения детей-инвалидов в социокультурные практики и досуговую деятельность (музей, театр, кино) вместе с членами семьи.

Литература

1. Конвенция о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13.12.2006. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 17.02.2023).
2. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) (с изм. и доп. по состоянию на 2016 г.): проект. СПб.: Человек, 2017. 262 с.
3. ГОСТ Р ИСО 21801-1-2022. Когнитивная доступность: Ч. 1. Общие руководящие указания: утв. и введ. приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 29.11.2022 № 1399-ст. М.: Российский институт стандартизации, 2022. 22 с. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200194463?section=text> (дата обращения: 29.07.2023).
4. Вечканова И.Г. Кубики «Движение» – игровые технологии физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И.Г. Вечканова, А.Е. Жукова, Т.И. Юрченко. СПб.: ООО «АЛЬМА», 2022. 76 с.
5. Лазуренко С.Б. Психолого-педагогические технологии в комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья / С.Б. Лазуренко,

А.Л. Венгер // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 40. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-40/psychological-and-pedagogical-technologies-in-complex-rehabilitation-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 07.08.2022).

6. Маршруто-ориентированный подход в создании доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения: методические рекомендации / Л.С. Болатаева [и др.]; под ред. О.Н. Владимировой. СПб.: СПбИ-УВЭК, ООО «ЦИАЦАН», 2023. 52 с. 7. Страковская В.Л. Подвижные игры в терапии больных и ослабленных детей / В.Л. Страковская. М.: Медицина, 1978. 184 с.

8. Шариков С.В. Инновации в обучении детей-инвалидов с прогрессирующими заболеваниями и неопределенным прогнозом жизни / С.В. Шариков // Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. № 44. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-44/innovations-in-teaching-disabled-children-with-progressive-diseases-and-uncertain-life-prognosis> (дата обращения: 08.08.2022).

Культурологический подход в организации совместной деятельности детей в инклюзивном образовательном процессе

Гончарова Анна Юрьевна,

учитель-логопед МБДОУ «Сказка»

(Ноябрьск, Ямало-Ненецкий автономный округ)

AnnA.kokina88@mail.ru

В статье рассмотрены культурологические подходы и технологии организации совместной деятельности детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями и изменение позиции взрослого в организации детской деятельности.

Ключевые слова: *инклюзивный образовательный процесс, культурные практики, совместная деятельность.*

Culturological Approach in the Organization of Joint Activities of Children in the Inclusive Educational Process

Goncharova Anna Yu.

Speech Therapist Teacher of the Municipal Budgetary Preschool Educational institution 'Skazka' (Noyabrsk, Yamalo-Nenets Autonomous District)

AnnA.kokina88@mail.ru

The article considers culturological approaches and technologies for organizing joint activities of preschool children with special educational needs and changing the position of an adult in organizing children's activities.

Keywords: *inclusive educational process, cultural practices, joint activities.*

Тенденции современного образования диктуют нам изменения стратегии образовательного процесса и внедрение новых технологий для успешного развития современных детей с разными образовательными потребностями. Вся система модернизации образования направлена на то, чтобы ребенок самостоятельно искал пути разрешения поставленных педагогом проблем и задач. Тем самым вектор его развития направлен в положительную сторону, и процесс обучения формируется на собственном опыте, что благоприятно сказывается на его личности.

Инклюзивное образование – это особый процесс образования и воспитания, при котором у всех детей, в том числе с особенностями развития, есть возможность учиться совместно. Данная форма образования активно внедряется на современном этапе развития образования в России и имеет положительную динамику обучения. Для реализации принципов инклюзивного образования особо важными становятся методы и практики, которые способствуют формированию взаимодействия детей друг с другом и педагогом.

Как считают многие известные психологи и педагоги, в процессе развития ребенок осваивает содержание культурного опыта, различные приемы, формы культурного поведения, а также культурные способы мышления [1]. При этом главным для успешного развития является собственная активность ребенка или та деятельность, которая лежит в основе практики овладения культурным опытом. Заняв ребенка в общей деятельности, мы запускаем путь развития его способностей и творческого потенциала, во взаимодействии с окружающим миром. Тем самым даем ему возможность самореализовываться. Практика овладения культурным опытом называется культурной практикой

В качестве фундамента реализации задач российского образования заложен культурологический и деятельностный подходы.

Культурологический подход определяет воспитательный процесс как площадку для приобщения ребенка к ценностям национальной культуры, развития его творческих и индивидуальных способностей.

Для того чтобы запустить программу освоения культурологического подхода в образовательном процессе, необходимо грамотно преподнести диалог культур – личностной культуры ребенка и педагогической культуры (воспитателя или другого специалиста).

Итак, появилось новое понятие «культурные практики». Что это такое? В современной педагогической литературе точного определения нет.

По мнению Натальи Борисовны Крыловой, «культурные практики представляют собой разнообразные виды детской деятельности и его самостоятельного опыта, основанные на текущих и, главное, перспективных интересах ребенка» [3]. Понятно, что культурные практики

всецело зависят от того, как педагог внесет свои профессиональные умения в образовательный процесс и эффективно расставит задачи перед детьми.

Культурные практики ориентированы на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности. В культурных практиках педагогом создается комфортная атмосфера свободы и выбора, творческого взаимодействия и самовыражения, партнерства педагога/специалиста и ребенка. Также необходимо отметить, что организация культурных практик подразумевает подгрупповую работу.

А как же учитель-логопед и другие узкие специалисты организуют культурные практики в своем образовательном процессе с детьми, которые имеют разные образовательные потребности?

Реализация данных условий в коррекционно-развивающей работе возможна в следующих видах культурных практик:

- практики игрового взаимодействия (здесь используются дидактические и сюжетно-ролевые игры);
- коммуникативные практики (формирование связной речи детей и чтение литературы).

Культурная практика «Совместная игра ребенка и взрослого» в работе учителя-логопеда может успешно использоваться через технологию «Настольные игры» на различных этапах автоматизации звуков. Благодаря различным интерактивным графическим редакторам можно создавать свои авторские игры, тренажеры и речевые конструкторы по разным темам. Также в свободном доступе находится огромное количество различных пособий в сети Интернет. Также довольно эффективны в своем применении практики с технологией дополненной реальности, где предлагаемый теоритический материал «ожидает» с помощью современных информационных технологий. Такой подход в организации образовательного процесса помогает заинтересовать детей, учитывая их образовательные потребности, и найти индивидуальный подход к каждому.

В детском саду культурные практики организуются в основном во второй половине дня: это сюжетно-ролевая игра; режиссерские игровые ситуации с образовательным подтекстом; игры-конструкторы; игры-лаборатории.

Педагог создает разнообразные образовательные ситуации и модели, которые стимулируют детей применять свой опыт на практике, действовать самостоятельно и выбирать пути решения.

Организованные педагогом образовательные пространства и модели ставят детей перед необходимостью понять и решить поставленную задачу. Такие ситуации могут носить реально-практический характер:

- на город Чистюлькино напал вирус;
- в Атлантическом океане произошел разлив нефти из танкера;

- строительство метро в Ноябрьске: быть или не быть?;
- отсутствие мусороперерабатывающего завода в городе;
- развитие предпринимательства в г. Ноябрьске (Прачечная «Экспресс»).

Масштаб ситуации и сюжет всецело зависят от целей, поставленных педагогом, и его профессиональной фантазии. Чем реалистичнее модель и ситуация для детей, тем интереснее и продуктивнее образовательный, воспитательный результат.

Активное использование понятия «культурные практики» в дошкольном образовании носит продуктивный характер и ведет не к созданию каких-то новых форм деятельности или переименованию существующих в соответствии с новой терминологией приемов обучения, а к трансформированию позиции педагога в организации детской деятельности и взаимодействию с детьми дошкольного возраста с разными образовательными потребностями.

Культурные практики – это инструмент в руках педагога для достижения целевых ориентиров программы и уникальный подход для детей с разными образовательными потребностями.

Литература

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1991. № 4. С. 5–18.
2. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Короткова. М.: Изд-во «ЛИНКАПРЕСС», 2012. 208 с.
3. Новые ценности образования. НЦО = New educational values. NEV: серия научно-методических изданий / науч. ред. Ната Крылова. М.: [б.и.], 2002. 2000. Вып. 10: Культурология образования = Culturology of education / Н.Б. Крылова. М.: Нар. образование, 2000. 269 с.

Генезис педагогической инклюзивной культуры в БПОУ ВО «Вологодский колледж технологии и дизайна»

Кирик Ольга Борисовна,

*доцент, заместитель директора по инклюзивному образованию
и социальным вопросам БПОУ ВО «Вологодский колледж технологии
и дизайна», кандидат экономических наук (Вологда)
kirik.ob@yandex.ru*

Невская Ирина Александровна,

*директор БПОУ ВО «Вологодский колледж технологии и дизайна» (Вологда)
vktid@yktid.ru*

Едрышова Наталья Вячеславовна,

*педагог-психолог БПОУ ВО «Вологодский колледж технологии и дизайна» (Вологда)
edryshovan@mail.ru*

В статье рассмотрены особенности реализации социальной практики формирования компетентностно-ориентированной готовности педагога к работе со студентами с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: *Вологодская область, среднее профессиональное образование, Вологодский колледж технологии и дизайна, практика, инвалидность, ОВЗ.*

The Genesis of Pedagogical Inclusive Culture in Vologda College of Technology and Design

Kirik Olga B.

*Associate Professor, Deputy Director for Inclusive Education and Social Issues, Vologda College of Technology and Design, PhD (Economic Science) (Vologda)
kirik.ob@yandex.ru*

Nevskaya Irina A.

*Director of the Vologda College of Technology and Design (Vologda)
vktid@vktid.ru*

Edryshova Natalia V.

*Teacher-Psychologist of the Vologda College of Technology and Design (Vologda)
edryshovan@mail.ru*

The article discusses the features of the implementation of social practice of the formation of a competence oriented teacher's readiness to work with students with disabilities and disabilities.

Keywords: *Vologda region, secondary vocational education, Vologda College of Technology and Design, disability, HIA.*

В современном профессиональном социуме инклюзивное образование в значительной мере определяется архитектурной доступностью, техническим оборудованием учебных помещений в каждом учреждении, разработкой программ для адаптации детей с инвалидностью и интеграцией их в общество. Но зачастую студенты, родители, педагоги порой не знают, как обратиться к студенту с инвалидностью, как построить эффективную коммуникацию, как корректно запросить и оказать помощь. Мы считаем, что очень важно путем создания необходимых условий в образовательном пространстве формировать и развивать компетентно ориентированную готовность педагога к работе со студентами с ОВЗ и инвалидностью.

Данная практика была разработана и впервые стала применяться в колледже с 2018 г. [1; 2]. Сферой применения практики являются все

участники образовательного процесса программы среднего профессионального образования. Возраст обучающихся 16–20 лет. Практика готова для трансфера знаний и использования другими образовательными организациями. Научно-практический задел педагогического состава и практические секторы практики обсуждались, применялись на курсах повышения квалификации и получили одобрение со стороны коллег других ПОО, общественных организаций инвалидов городского и областного уровней, родительской общественности и других заинтересованных сторон.

Обоснованность применения и эффективность практики подтверждаются успехи в чемпионатах Абилимпикс, победы обучающихся из категории лиц с ОВЗ и инвалидностью в международных конкурсах, увеличение численности преподавателей социально-гуманитарных дисциплин, вовлеченных в образовательный процесс обучающихся из категории лиц с ОВЗ и инвалидностью в колледже, отсутствие противоправных деяний обучающихся из категории лиц с ОВЗ и инвалидностью и т.д.

Основная проблема для широкого практического внедрения практики связана с постоянным обновлением педагогического коллектива, в том числе с его омоложением, ежегодным ростом числа обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, отсутствием у значительной части педагогов внутренней готовности к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в едином инклюзивном образовательном пространстве.

Целевой группой являются педагогические работники, испытывающие трудности при поиске подходов к обучающимся с ОВЗ, сигнализирующие о наличии некоторых эмоциональных и психологических барьеров. При этом педагоги признаются, что замечают у себя признаки эмоционального напряжения и утомления.

Основная педагогическая ценность данной практики – принятие каждого ребенка с особыми образовательными потребностями в сферу образования СПО. Ожидаемые результаты: ребенок с особыми образовательными потребностями воспринимается как равный другим однокурсникам, активная жизненная позиция его проводится через создание необходимых условий, в том числе при индивидуализации образовательного маршрута и дополнительных активных характеристик растущего и развивающегося организма, с целью полноценного развития личности и преодоления привыкания к иждивенческим установкам, изменения позиций родителей и опекунов, в том числе в отношении снижения тревожности, чрезмерной опеки, морального и физического управления ребенком, контроля и т.д.; преодоление педагогами внутренних барьеров, повышение степени готовности анализировать свои находки, приемы разрешения проблемы в общении и обучении ребенка с особыми образовательными потребностями.

Программа реализации практики включает: информирование вновь прибывших педагогов о ценностях инклюзивного образования, необходимости создания условий для детей с особыми образовательными потребностями; анкетирование, опрос педагогов на предмет толерантности, готовности работать в инклюзивной группе и выяснение потребности и достаточности/недостаточности ресурсов и методических материалов (I этап контрольного сравнения); формирование тренинговой команды в рамках школы молодого педагога; систематические встречи тренинговой команды с периодичностью не реже 1 раза в месяц с проработкой различных кейсов, актуальных ситуаций для конкретного педагога, участием в ролевых играх в течение 6 месяцев; оказание адресной помощи педагогу для того, чтобы прояснить его роль в оказании поддержки студенту с ОВЗ в освоении профессии и адаптации в коллективе и показать приемы и методы, доказавшие свою эффективность. Уделяется внимание преодолению личностных и ситуативных тревог педагогов перед новым, неизвестным опытом работы со студентом с инвалидностью той или иной нозологии (справлюсь ли? смогу ли я?). Демонстрируются возможности достижения положительных результатов при обучении таких студентов: трансляция полученных знаний среди участников образовательного процесса в колледже, посредством участия в НПК, вебинарах, круглых столах; заполнение педагогом-психологом колледжа карты наблюдения; проведение с обучающимися занятий клуба «Равный равному». В рамках школы классного руководителя освещаются темы: «Как помочь адаптироваться студенту I курса (в том числе с ОВЗ и инвалидностью)», «Как стать эффективным студентом?», «Формирование профессиональной идентичности на разных этапах обучения». На методических объединениях классных руководителей проводятся семинары-практикумы «Формирование толерантной среды в учебной группе»; осуществляется вовлечение в мотивирующие и информационные мероприятия всего коллектива колледжа, включая технических специалистов, службу охраны, специалистов сопровождения, администрацию, работников столовой и проч. Ведется сбор видеоматериалов, конспектов внеурочных мероприятий для использования в воспитательной работе со студентами, школьниками, их родителями. Далее проводится II этап контрольного сравнения.

Для реализации практики используются различные условия: организационно-управленческие (приказы, утвержденные локальные акты колледжа) [3], социальные (этические нормы, примеры и встречи с успешными людьми с инвалидностью и ОВЗ; развитие системы волонтерства, наставничества и т.д.), информационные, программно-методические (адаптированные рабочие программы по профессии/специальностям, рабочая программа воспитания и социализации обучающихся, программа профилактики правонарушений и безнадзорности среди обучающихся-

ся, план мероприятий по обеспечению психологической безопасности образовательной среды, положения о воспитательной работе с обучающимися и т.д.), предметно-пространственные.

Постоянная работа и совершенствование подходов к реализации практики в последнее время позволяют говорить об использовании не только традиционных, но инновационных методов оценки. Исследовательскими инструментами в этом случае выступают развитие и стимулирование талантов студентов с особыми образовательными потребностями вне получаемой профессии. Таким образом, оценка осуществляется через проявление этих талантов, их признание на внутреннем, городском, региональном и всероссийском уровнях.

Литература

1. Приказ Департамента образования Вологодской области от 28.04.2018 № 1074 «О создании базовой профессиональной образовательной организации».

2. Приказ Департамента образования Вологодской области от 03.05.2018 № 1086 «О создании регионального центра поддержки инклюзивного профессионального образования».

3. Положение об организации обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в бюджетном профессиональном учреждении Вологодской области «Вологодский колледж технологии и дизайна» (утверждено 28.04.2017).

Состояние образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Забайкальском крае: перспективы развития

Кузьмина Светлана Владимировна,

*доцент кафедры управления образовательными организациями
ГУ ДПО «Институт развития образования Забайкальского края» (Чита)
kuzmina_sv.64@mail.ru*

Мысникова Эльвина Александровна,

*доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики
ГУ ДПО «Институт развития образования Забайкальского края» (Чита)
elvina_mysnikova@mail.ru*

В статье проанализированы результаты мониторинга качества общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья Забайкальского края. Полученные данные позволяют разработать рекомендации по совершенствованию комплекса мер, направленных на повышение качества образования в регионе.

Ключевые слова: мониторинг, качество общего образования, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Educational Status of Children with Disabilities in Transbaikal Region: Prospects for Further Development

Kuzmina Svetlana V.

Senior Lecturer of the Department of Management of Educational Organizations at State Agency of Advanced Professional Education 'Institute of Educational Development of Transbaikal region' (Chita)

kuzmina_sv.64@mail.ru

Mysnikova Elvina A.

Senior Lecturer of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy at State Agency of Advanced Professional Education 'Institute of Educational Development of Transbaikal region' (Chita)

elvina_mysnikova@mail.ru

The article deals with the analysis of the monitoring results of general education quality of the children with disabilities in Transbaikal region. The obtained findings allow to elaborate recommendations to improve the set of measures designed to enhance the quality of education in the region.

Keywords: *monitoring, general education quality, children with disabilities.*

На современном этапе развития российского образования актуальной является проблема создания условий для доступного и качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Ежегодные мониторинги позволяют оценить динамику изменений в этой сфере и на этой основе принимать обоснованные управленческие решения.

В последние годы в педагогике решаются задачи создания единых систем мониторинга (И.Е. Федосова [1]), рассматриваются концептуальные проблемы мониторинга (С.Е. Шишов [2]). Мы рассматриваем мониторинг прежде всего как информационную основу оценки актуального состояния общего образования детей с ОВЗ, которая обеспечивает получение определенных данных о состоянии системы образования на региональном уровне для определения первоочередных задач.

В первой половине 2023 г. Институт развития образования Забайкальского края (далее – ИРО Забайкальского края) провел мониторинг качества общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в котором приняли участие 226 образовательных организаций (далее – ОО), обучающихся детей с нарушениями развития.

Анализировались представленные данные по следующим семи критериям: «Количество обучающихся по нозологиям», «Оценка качества образовательных результатов детей с ОВЗ», «Материально-техническое обеспечение образования детей с ОВЗ», «Кадровое обеспечение образования детей с ОВЗ», «Учебно-методическое и информационное

обеспечение образования детей с ОВЗ», «Выявление, поддержка и развитие способностей и талантов у обучающихся с ОВЗ», «Организационно-управленческие условия обеспечения образования детей с ОВЗ». Применялся метод описательной статистики.

Полученные результаты показали, что наибольшее количество детей с ОВЗ в 226 опрошенных ОО – это дети с задержкой психического развития, обучающиеся на уровне основного общего образования (1845 человек).

Анализ данных по критерию «Оценка качества образовательных результатов детей с ОВЗ» выявил, что только у минимального количества из 226 опрошенных ОО осуществляется демонстрация эффективных практик в течение года в качестве организаций-наставников или ресурсных центров по вопросам качества образования. Так, на уровне ОО осуществляется демонстрация эффективных практик у 18% опрошенных, на муниципальном уровне – у 13%, на региональном уровне – у 8%, на федеральном уровне – у 3%, на международном уровне – у 1% опрошенных.

При анализе результатов критерия «Материально-техническое обеспечение образования детей с ОВЗ» было выявлено следующее. У 56% опрошенных ОО в достаточной степени созданы условия по доступной среде (архитектура, санитарно-бытовые условия и т.д.), у 62% – для питания, медицинских процедур и отдыха. Оборудованы рабочие места для психологов у 54% опрошенных. У 89% опрошенных ОО недостаточные условия для ЛФК и медицинского кабинета. Недостаточно оборудованы рабочие места логопедов (у 78% ОО), дефектологов (у 87% ОО), тьюторов (у 85% ОО) и детей с ОВЗ (у 59% ОО).

Заполняя показатели критерия «Кадровое обеспечение образования детей с ОВЗ», большинство опрошенных ОО указали на достаточное количество педагогов-психологов (у 58%) и социальных педагогов (у 68%). Но существует кадровый дефицит таких специалистов, как логопеды (у 80% ОО), дефектологи (у 87%), тьюторы (у 82%). Выявляются невысокие показатели участия педагогов в публикациях (10% ОО) и конкурсах профессионального мастерства (8% ОО).

Анализ результатов критерия «Учебно-методическое и информационное обеспечение образования детей с ОВЗ» показывает, что у 66% опрошенных ОО имеется доступ к сети Интернет, у 57% есть необходимая информация на сайте для родителей. Но существуют проблемы с наличием специальных образовательных программ на электронных носителях (у 58%), а у 75% опрошенных выявляется дефицит учебников, учебных пособий по нозологиям и с учетом языка преподавания (Брайль).

По результатам анализа критерия «Выявление, поддержка и развитие способностей и талантов у обучающихся с ОВЗ» можно сделать вывод,

что в большинстве опрошенных ОО данная проблема разрешается слабо. Так, у педагогов в 100% ОО нет соответствующей курсовой подготовки по данной проблематике, а у 69% ОО отсутствуют специальные программы и проекты для детей данной категории.

Выявились проблемные точки в обеспечении организационно-управленческих условий обеспечения образования детей с ОВЗ: так, в 84% опрошенных ОО не отработана система сетевого взаимодействия с нужными службами, 95% опрошенных педагогических коллективов не принимает участия в грантах по совершенствованию в образовательной организации доступной среды. Обеспечение профессионального развития педагогических работников на всех уровнях невысокое: на уровне школы у 27% опрошенных, на муниципальном уровне – у 18%, на региональном уровне – у 8%, на федеральном уровне – у 5%, на международном уровне – у 1% опрошенных.

Исходя из полученных результатов, было предложено внести дополнения в межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 г.) (утвержденный приказами Министерства образования и науки Забайкальского края от 12.04.2022 № 342).

Наиболее актуальным становится развитие различных моделей психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, детей-инвалидов в условиях инклюзивной школы, которые должны учитывать особенности ОО и нозологий обучающихся, а ИРО Забайкальского края будет осуществлять их научно-методическое сопровождение и подготовку руководителей ОО по проблемам совершенствования доступной среды, развития дистанционных форм поддержки обучающихся с нарушениями развития, эффективной организации сетевого взаимодействия образовательной организации со специалистами медицинского и психолого-педагогического профилей.

Другим направлением повышения качества образования обучающихся с ОВЗ становится развитие необходимых профессиональных компетенций в условиях совершенствования курсовой подготовки. Для кафедры психологии и коррекционной педагогики ИРО Забайкальского края наиболее своевременными становятся разработка/включение в содержание учебно-тематических планов курсов повышения квалификации следующей проблематики: «Выявление, поддержка и развитие способностей и талантов у обучающихся с ОВЗ», «Особенности работы с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ в интернатных учреждениях и учреждениях летнего и оздоровительного отдыха», «Обучение детей с задержкой психического развития на уровне основного общего образования».

Необходимо более активно поддерживать и стимулировать демонстрацию эффективных практик обучения детей с ОВЗ на всех уровнях, от ОО до Министерства образования и науки Забайкальского края и регионального института развития образования. Это возможно через организацию стажировочных мероприятий, в том числе в дистанционном формате, через публикации в периодических изданиях и материалах конференций и симпозиумов, обобщение и популяризацию позитивного опыта как инклюзивных, так и специальных школ, участие педагогов в конкурсах профессионального мастерства.

Литература

1. Концепция мониторинга качества дошкольного образования Российской Федерации / И.Е. Федосова. М.: Изд-во «Национальное образование», 2020. 48 с.
2. Шишов С.Е. Концептуальные проблемы мониторинга качества общего образования / С.Е. Шишов. М.: Национальный центр стандартов и мониторинга образования, 2008. 404 с.

Личностно- и деятельностно-ориентированные подходы к тьюторской поддержке в инклюзивном образовании

Самсонова Елена Валентиновна,

доцент, руководитель Научно-методического центра Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», кандидат психологических наук (Москва)
samsonovaev@mgppri.ru

Карпенкова Инна Вячеславна,

ведущий аналитик Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», психолог ассоциации «МИР ОБЩЕНИЯ», кандидат социологических наук (Москва)
innet_karp@mail.ru

В статье актуализируются личностный и деятельностный подходы к тьюторскому сопровождению в инклюзивном образовании, согласно которым ребенок с ограниченными возможностями здоровья рассматривается не только и не столько как объект заботы, сколько как субъект, как развивающаяся личность, а образовательный процесс – как совместная деятельность ребенка и взрослого. С точки зрения реализации личностного и деятельностного подходов охарактеризованы действия тьютора на каждом этапе тьюторского сопровождения обучающихся в инклюзивном образовательном процессе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ребенок как субъект образования, дети с ограниченными возможностями здоровья, личностно ориентированный подход, деятельностный подход, тьюторское сопровождение.

Personality- and Activity-Oriented Approaches to Tutor Support in Inclusive Education

Samsonova Elena V.

Associate Professor, Head of the Scientific and Methodological Center of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education of Moscow State Psychological and Pedagogical University, PhD in Psychology (Moscow)
samsonovaev@mgsppu.ru

Karpenkova Inna V.

Leading Analyst of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional of Moscow State Psychological and Pedagogical University, Psychologist of the Association 'MIR OBSHENIA', PhD in Sociology (Moscow)
innet_karp@mail.ru

The article updates the personal and activity-based approaches to tutor support in inclusive education, according to which a child with disabilities is considered not only and not so much as an object of care, but as a subject, as a developing personality, and the educational process is considered as a joint activity of a child and an adult. From the point of view of the implementation of personal and activity approaches, the actions of the tutor at each stage of tutor support for students in the inclusive educational process are characterized.

Keywords: *inclusive education, child as a subject of education, children with disabilities, person-centered approach, activity approach, tutor support.*

Институт проблем инклюзивного образования (со 2 мая 2023 г. – Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования) Московского государственного психолого-педагогического университета запустил проект «Научно-методическое обоснование и разработка программы подготовки тьюторов для сопровождения обучающихся» в 2022 г. [2; 3; 4]. Проект включал как теоретические разработки модели профессиональной компетентности и профиля профессиональных компетенций тьютора в инклюзивном образовании, так и методические разработки программы и методического пособия для подготовки тьюторов, сопровождающих обучающихся с ОВЗ, а также эмпирическое исследование, направленное на изучение самооценки готовности к тьюторскому сопровождению у студентов, получающих базовую подготовку в сфере образования. Именно на основании полученных результатов мы формируем наши представления о тьюторском сопровождении в инклюзии на основе личностного и деятельностного подходов.

Было установлено противоречие в развитии инклюзивного образования. С одной стороны, признается, что основной целью тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании является развитие активности самого обучающегося (в том числе лиц с ограниченными возможностями) в образовательном процессе и социализации [1]. С другой стороны, в современной образовательной практике обучающийся с ограниченными возможностями здоровья обычно рассматривается как объект поддержки. Данная ситуация определяется сомнениями в возможностях обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в освоении своей образовательной траектории, поскольку для этого необходимы определенные логические и умственные способности, в том числе аналитические и рефлексивные способности. Например, регламенты разработки индивидуального образовательного маршрута, закрепленные образовательными организациями в различных региональных и локальных нормативных документах, обычно не предусматривают вовлечения в этот процесс самого ребенка, а индивидуальный образовательный маршрут разрабатывают специалисты. Таким образом, ребенок становится пассивным участником образовательного процесса, на которого направлены усилия взрослых.

В связи с этим должны быть обновлены пути реализации личностного и деятельностного подходов к тьюторскому сопровождению в инклюзивном образовании, согласно которым ребенок с ограниченными возможностями здоровья рассматривался бы не только и не столько как объект заботы, сколько как субъект, как развивающаяся личность, а образовательный процесс – как совместная деятельность ребенка и взрослого. С позиций реализации личностного и деятельностного подходов далее охарактеризуем действия тьютора на каждом этапе обучения в инклюзивном образовательном процессе.

Диагностический этап – этап оценки имеющихся способностей, возможностей и интересов ребенка, выявления имеющихся у ребенка трудностей в процессе социализации и обучения, обсуждения образовательных запросов с родителями, определения ресурсов и дефицитов образовательной среды. Тьютор должен оценить, какие способности, навыки и интересы есть у ребенка, какие у него трудности и на какие ресурсы саморегуляции можно опереться. Тьютор должен получить общее представление о ребенке на основе опроса родителей, психологических, образовательных и медицинских документов, а также наблюдений.

Этап проектирования. На основе анализа данных, полученных на диагностическом этапе – с помощью методов диагностики, бесед с учащимися и родителями, проводится дальнейшая работа по проектированию индивидуального образовательного маршрута, включающего в том числе индивидуальный учебный план. Основными задачами тьютора на

этом этапе становятся выявление, осмысление совместно с ребенком и поддержка его мотивации, построение карты реализации учебных интересов (которая представляет для ребенка осмысление своего индивидуального образовательного пути), действия, направленные на формирование его осознанности и повышение самостоятельности в учебной деятельности. Тьютор всегда должен учитывать, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья может занять субъектную позицию и работать на ее поддержку. Если таковой у ребенка нет, то основная задача тьютора – помощь в ее формировании.

Для реализации позиции субъекта в образовательном процессе в обществе необходима внутренняя мотивация к деятельности. Изучение мотивов и понимание особенностей мотивационной сферы каждого ребенка входит в профессиональные компетенции тьютора. Для успешной мотивации подопечного тьютор должен учитывать особенности его интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер.

При сопровождении детей любой категории необходимо создавать «избыточную среду», так называемую ресурсную базу, для формирования мотивационной сферы ребенка. Это необходимо для того, чтобы у него могла проявиться потребность выбора, а это, в свою очередь, является основой формирования субъектной позиции. Когда у ребенка есть выбор, перед ним встают вопросы: чего он хочет, что ему нужно? В процессе ответов на эти вопросы происходит развитие субъективности, собственной позиции. Развитие субъектности является одним из условий формирования самостоятельности. На основе интересов, образовательных задач и запросов при соотнесении их с программами учебных предметов, программами кружковой работы, образовательными ресурсами, которые находятся вне образовательной организации, в которой учится ребенок, тьютор совместно с обучающимся разрабатывает его образовательный маршрут. В ситуации ребенка с ОВЗ тьютор также обсуждает с ним трудности и способы, которыми эти трудности можно преодолеть, в том числе с помощью специалистов сопровождения, посещая коррекционно-развивающие занятия.

Возможно, не каждый обучающийся с ограниченными возможностями здоровья хочет устно выражать свой интерес, свои чувства и эмоции, определять свои проблемы и планировать деятельность для реализации своего интереса. В этом случае тьютор находится в постоянном контакте с родителями обучающегося и, возможно, с его братьями и сестрами, прибегает к наблюдению и посредством пробных действий изменяет среду или приемы развития познавательного мотива и мотивации к обучению в целом.

Самый сильный мотивационный ресурс – это коллектив, в котором ребенку приходится учиться, развиваться и общаться. Только в коллективе человек может полностью реализовать свое «Я». Особенно

это необходимо детям с ограниченными возможностями здоровья, поскольку одной из главных задач их развития и обучения является социализация. Работая с ребенком над развитием коммуникативных навыков, тьютор совместно с педагогами и специалистами создает в организации принимающую среду (например, организует тренинг по развитию эмпатии и принятия) и образовательные ситуации таким образом, чтобы обучающийся мог применить полученные навыки (например, организует сверстников в группу для работы над школьным проектом).

Этап реализации. Действия тьютора направлены на то, чтобы помочь ребенку реализовать цели и задачи, поставленные в индивидуальном образовательном маршруте, и преодолеть возникающие трудности. Действия тьютора, совместно с другими участниками образовательного процесса, направлены на адаптацию образовательной среды, учебных материалов, организацию и реализацию мероприятий ИОМ, организацию взаимодействия с обучающимися класса, в котором учится ребенок с ограниченными возможностями здоровья, с родителями ребенка по текущим вопросам реализации индивидуальной образовательной траектории, контроль реализации целей и задач, поставленных в индивидуальной образовательной траектории.

На этом этапе можно выделить условия, которые должен создать тьютор при осуществлении образовательной работы с ребенком: поддержка мотивации обучающегося к осуществлению конкретной работы, деятельности; поддержка самостоятельного выбора (темы, цели, степень сложности задачи, формы и методы работы и т.д.); поддержка участия в групповой работе (определение тем и проблем, распределение обязанностей, планирование, обсуждение, оценка и рефлексивное обсуждение результатов); поддержка способов получения знаний, основанных на образовательном интересе.

Этап рефлексии. Этап представляет собой содержательный анализ, в ходе которого тьютор помогает обучающемуся выявить сильные и слабые стороны его работы; успехи (которых он смог достичь) и слабости (которые он смог преодолеть), методы деятельности, используемые при составлении и реализации ИОМ. Поскольку в начале реализации этого этапа рефлексия может быть совершенно недоступна ребенку с ограниченными возможностями здоровья, тьютор сам может осуществлять анализ и рефлексии проделанной работы, оценку и видеть результаты деятельности для ребенка. Постепенное вовлечение ребенка в размышление над своей деятельностью очень важно в процессе обучения, так как способствует закреплению необходимых навыков в повседневной жизни. У большинства обучающихся они формируются исключительно посредством многократного повторения определенного алгоритма, у остальных – это наглядный образ последовательности действий, с помощью которого ребенок может рассказать, чему он научился.

Таким образом, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья рассматривается не только и не столько как объект заботы, сколько как развивающаяся личность, как субъект образовательного процесса благодаря личностному и деятельностному подходам. Учебный процесс развивается как совместная деятельность ребенка и взрослого. На каждом этапе обучения учащихся личностный и деятельностный подходы приобретают особое значение для улучшения инклюзивного образования.

Литература

1. Алехина С.В. Оценка инклюзивного процесса как инструмент формирования инклюзии в образовательной организации / С.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и педагогика. 2021. Т. 26. № 5. С. 116–126.

2. Профессиональная подготовка тьюторов, сопровождающих студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: метод. реком. для пед. вуз. и инстит. разв. образ. / под ред. Е.В. Самсонова. М.: МГППУ, 2022. 147 с.

3. Самсонова Е.В. Репетиторское мастерство в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки / Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова, А.Ю. Шеманов, Е.Н. Кутепова // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 2. С. 84–99.

4. Шеманов А.Ю. Особенности профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования / А.Ю. Шеманов, Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова, Е.Н. Кутепова // Клиническая и специальная психология // Клиническая и специальная психология. 2022. № 4. С. 233–263.

Эффективные практики языковой адаптации детей и подростков – мигрантов в Российской Федерации

Трутнева Елена Николаевна,

аспирант кафедры психологии АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (МГЭУ) (Москва)

Статья посвящена методам социальной и языковой адаптации детей и подростков – мигрантов в Российской Федерации. В статье рассматриваются определение и особенности языковой адаптации мигрантов, необходимые для этого условия, а также методы, успешно применяющиеся в Российской Федерации (РФ). Отдельное внимание уделяется анализу текущих проблем и вызовов в области языковой адаптации беженцев из стран Содружества Независимых Государств как проблемы инклюзивного образования. На основании широкого спектра источников в статье подчеркивается важность комплексного подхода к образованию и обучению русскому языку и русским культурным ценностям лиц, при-

бывающих в Россию для последующего обучения, трудоустройства и получения гражданства РФ; выделяются ключевые аспекты, которые могут служить основой для дальнейших исследований и усовершенствования методов в этой области, приводятся предложения по внедрению эффективных языковых практик в работе с детьми и подростками – мигрантами.

Ключевые слова: миграция населения, иммиграция, социальная адаптация, языковая адаптация, дети-мигранты, инклюзивное образование, методы языковой адаптации, практики языковой адаптации мигрантов, проблемы и вызовы.

Effective Practices of Language Adaptation of Migrant Children and Adolescents in the Russian Federation

Trutneva Elena N.

Postgraduate Student of the Department of Psychology of the Moscow Humanitarian and Economic University (MGEU) (Moscow)

The article is devoted to methods of social and linguistic adaptation of migrant children and adolescents in the Russian Federation. The article discusses the definition, necessity and features of language adaptation of migrants, the necessary conditions for this, as well as methods successfully used in the Russian Federation. Special attention is paid to the analysis of current problems and challenges in the field of linguistic adaptation of refugees and labor migrants from the CIS countries. Based on a wide range of sources, the article emphasizes the importance of an integrated approach to education and teaching the Russian language and Russian cultural values to persons arriving in Russia for subsequent education, employment and obtaining Russian citizenship, highlighting key aspects that can serve as the basis for further research and improvement of methods in this area, proposals are given for the introduction of effective language practices when working with migrant children and adolescents.

Keywords: *population migration, immigration, social adaptation, language adaptation, migrant children, inclusive education, methods of language adaptation, practices of language adaptation of migrants, problems and challenges.*

Введение

Первоочередной задачей инклюзивного образования в Российской Федерации (РФ) является обеспечение комфортных условий для получения качественного образования всеми без исключения участниками образовательного процесса, создание и развитие с этой целью инклюзивной образовательной среды [8]. Одну из наиболее уязвимых категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями, которым требуются поддержка, участие, принятие, адаптированность программ и вариативность обучения, наряду с детьми с ОВЗ, составляют дети-мигранты. Массовая иммиграция, с одной стороны, оказывает

влияние на идентичность государства, а с другой – приводит к необходимости вновь прибывших людей принимать идентичность страны, где они будут проживать, чье гражданство принимают. Для современной России это особенно актуально, если учесть, что по объему миграционных потоков РФ традиционно занимает 2–4-е места в мире. По данным Федеральной миграционной службы (ФМС РФ), ежегодно в Россию въезжают 13–14 млн человек, 77% из них – граждане Содружества Независимых Государств, 10% – Европейского союза. За I квартал 2023 г. приток мигрантов в РФ вырос, по сравнению с 2022 г., когда наблюдался определенный спад притока переселенцев по объективным причинам. В 2023 году в Россию въехало 1,3 млн человек, по данным Единой межведомственной информационно-статистической системы (ЕМИСС).

Одним из главных факторов интеграции является знание языка принимающей страны. К сожалению, более половины иммигрантов не знают русского языка. Среди мигрантов – выходцев из Средней Азии около 25% не владеют русским языком – такие официальные данные дает ФМС России. Сами этнические мигранты не всегда ориентированы на изучение русского языка и освоение действующих в принимающей среде обычаев и норм поведения. Эта задача ложится на образовательные организации. Первоочередная цель российского образования – не только обеспечить качественное обучение детей-мигрантов, но и соблюсти баланс принятия идентичности ребенка, с одной стороны, и погружения его в социальные отношения и культуру России – с другой. Эти задачи может решить образовательная среда, построенная на принципах инклюзии – принятие разнообразия личности ребенка-мигранта, учет его интересов, включение в среду сверстников, обеспечение участия во всех культурных мероприятиях, общественной жизни школы, поддержка его своеобразия и адаптация программ с учетом языковых сложностей в обучении.

В статье нами рассматриваются проблемы и особенности языковой адаптации мигрантов в РФ, а также раскрываются эффективные практики работы с детьми и подростками в этой области.

Проблемы и особенности языковой адаптации мигрантов в РФ

Языковая адаптация как вид социальной адаптации мигрантов является предметом исследования не только лингвистов, но и психологов, социологов, политологов [10]. Несмотря на большой миграционный поток беженцев и трудовых мигрантов, в России не сложилось пока единой государственной программы интеграции приезжих и их детей в языковую среду принимающего региона. Социальный компонент инклюзивной образовательной среды, которая позволила бы иммигрантам повысить уровень знания русского языка, получить другие необходимые для языковой адаптации знания, психологическую поддержку при интеграции в среду сверстников, адаптацию учебных программ и среды с учетом

образовательных потребностей таких детей, в России только начинает складываться. Инклюзия широко касается проблемы лиц с ОВЗ, а вот специальные условия для детей-мигрантов только начинают появляться. Субъекты РФ, принимающие значительные потоки переселенцев, прежде всего Москва, Санкт-Петербург, прорабатывают собственные подходы к разрешению проблемы интеграции мигрантов, и в первую очередь их детей в образовательную среду школы, где они будут находиться среди сверстников и педагогов – образцовых носителей языковой культуры государства. В конце 2012 г. Госдума приняла поправки к законам «О правовом положении иностранных граждан» и «Об образовании в РФ», которые требуют от образовательных организаций создания условий для освоения обучающимися-мигрантами образовательных программ по русскому языку, культуры речи и истории России; проведения воспитательных мероприятий в школах по развитию инклюзивной культуры, принятию разнообразия личности обучающегося; для «безбарьерной» интеграции детей-мигрантов в среду русскоязычных сверстников [2; 3]. С 2000 года в Москве действует приказ «Об открытии групп по изучению русского языка как иностранного для обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы», согласно которому в любом образовательном учреждении города появилась возможность открытия групп по изучению русского языка как иностранного с учебной нагрузкой два часа в неделю [4]. Эти часы оплачиваются за счет бюджетного финансирования, а число учащихся в каждой языковой группе не превышает 9–13 учеников. На данный момент в образовательных учреждениях г. Москвы работает более 250 бюджетных групп по дополнительному изучению русского языка. В программе приняли участие свыше 150 образовательных учреждений, а число учащихся, посещающих эти группы, превысило 3 тыс. человек [11]. По мнению председателя Экспертно-консультативного совета родительской общественности при Департаменте образования г. Москвы, дети мигрантов из стран СНГ плохо или совсем не знают русский язык. У них отсутствуют знания об основах российского законодательства, о культуре, традициях и нормах поведения в российском обществе.

В некоторых государственных школах функционируют подготовительные классы для детей мигрантов от 6,5 лет и старше, не говорящих по-русски, с целью подготовки приезжих к поступлению не только в первый класс, но и в старшие классы общеобразовательной школы. Такие подготовительные классы получили название «школ русского языка». При зачислении обязательно проводится тестирование учащихся по русскому языку, на основе которого определяется уровень базовых знаний учеников и формируются языковые группы («нулевой», «средний» и «продвинутой» уровни). При распределении учащихся по группам учитываются не только уровень их владения разговорным языком, но и

топ-позиция, умеют ли они читать и писать по-русски. Предполагается, что через год обучения в школе русского языка и после прохождения итогового тестирования дети продолжат обучение в общеобразовательной школе. Это эффективная практика, поскольку обучение детей мигрантов без языковой подготовки в общеобразовательных классах одновременно с детьми, знающими русский язык и готовыми к усвоению учебного материала, может отрицательно сказаться на качестве образования как русских детей, так и самих детей мигрантов, на общем уровне преподавания предметов и для остальных учащихся. В условиях большой бюджетной нагрузки и возрастающего потока мигрантов такие годовые программы можно сделать платными [17].

Приходится признать, что на современном этапе в России на государственном уровне нет сложившейся единой комплексной системы языковой адаптации и интеграции мигрантов и их детей. В этой области отсутствуют нормативные документы, особенно методические разработки федерального уровня. Такие важные интеграционные механизмы, как подготовка к школе и обучение русскому языку, работают недостаточно эффективно, на региональной инициативе, требуют создания ресурсного взаимодействия с организациями, готовыми обеспечить кадровый и материально-методический ресурсы подготовки таких детей к качественному освоению знаний [15].

При подготовке детей мигрантов к обучению с целью обеспечения качественного образования в условиях инклюзии необходимо действовать в рамках Саламанкской декларации, направленной на соблюдение прав ребенка с учетом его образовательных потребностей. Каждый ребенок без исключения имеет право на качественное образование и усвоение знаний доступным ему способом, а школа обязана учесть условия и способы, приемлемые для каждого конкретного ученика, с его уникальными особенностями, интересами, индивидуальными способностями и образовательными потребностями [1].

В этой связи перед системой образования стоит задача создания и разработки таких адаптированных программ для детей мигрантов, которые обеспечили бы им полноту знаний по этим программам и учитывали широкое разнообразие их особенностей и потребностей. Так как школы должны быть доступны для детей мигрантов с первого дня их пребывания на обучении в стране, необходимо создать в школах условия для таких детей с применением специальных педагогических методов и технологий обучения, позволяющих удовлетворить особые образовательные потребности детей мигрантов, несмотря на сложности в освоении русского языка и языковой культуры.

Стоит отметить, что школы с инклюзивной направленностью образования как раз могут являться «наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями» по отношению к детям-

мигрантам, создания благоприятной атмосферы принятия в школьных коллективах и социальных молодежных и подростковых группах, построения «инклюзивного общества» и обеспечения образования для всех, более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей-мигрантов и повышают эффективность системы образования, являются «предпосылкой для формирования тактики по влиянию на политику и практику обучения» [1].

Инклюзивная образовательная среда для детей мигрантов должна формироваться не только педагогическим коллективом школы, а всеми без исключения участниками образовательного процесса – от педагогов и команды психологического сопровождения таких детей до родителей всех детей коллектива и сверстников. Только тогда мы сможем обеспечить для этой категории обучающихся комфортные условия получения образования и социальной интеграции в российское общество как полноценных его граждан.

Практики языковой адаптации детей и подростков – мигрантов в семье и социуме

При рассмотрении вопроса языковой адаптации мигрантов выделяют три основных аспекта [7; 9]:

- 1) многоязычие языковых практик в семье мигрантов;
- 2) неверная оценка мигрантами своего уровня владения русским языком;
- 3) проблема формального языкового образования детей-мигрантов;
- 4) проблема потери социально одобряемой коммуникации в связи с переходом от одних национальных норм поведения к другим с учетом уже русской культуры.

В рамках этих трех аспектов мы рассматриваем вопросы языковых практик мигрантов и их детей в процессе их адаптации. Считаем, что отсутствие постоянных языковых практик на русском языке внутри семьи объективно тормозит языковую адаптацию мигрантов, в первую очередь их детей. Достаточно часто семьи мигрантов намеренно стараются поддерживать родной язык как элемент национальной культуры в семье. Русский язык в повседневном общении в этих случаях используется локально, фрагментарно, речевые практики, как правило, примитивны, искусственны, языковая культура бедна. Ситуация усугубляется еще и тем, что в семье мигрантов могут нормально «существовать» сразу несколько языков. Нужно отметить, что, например, для детей мигрантов билингвизм – весьма распространенное явление. Исходя из этого, предлагаем создание семейных досуговых центров и мероприятий на их базе, способствующих общению мигрантов между собой на русском языке, проведение логических и активных игр, направленных на изучение

языка и лингвистических особенностей, на взаимодействие мигрантов как внутри семьи, так и между семьями на русском языке.

Эта ситуация обостряется объективной нехваткой дополнительных занятий по русскому языку в школе [7; 12, с. 60; 16]. Таким образом, проблема внутрисемейного общения на русском языке осложняется явным недостатком обучения и межличностного языкового взаимодействия с русскоязычными сверстниками, что в совокупности затрудняет процесс адаптации детей мигрантов. В связи с этим предлагаем организацию на базе учебных учреждений дополнительных кружков и секций, в которых мигранты наряду с «местными» детьми будут участвовать в развивающих, спортивных и игровых мероприятиях, в игровой форме изучать русский язык, знакомиться с национально-культурной спецификой речевого поведения.

Также предлагается создание дошкольных клубов, в которых дети 3–7 лет будут в обязательном порядке проходить дошкольную подготовку, изучать культурные особенности региона прибытия. Здесь происходит так называемое овладение русской грамотой, русским букварем – это необходимый начальный этап обучения русскому языку как неродному в ситуациях, когда ребенок еще им не владеет [7; 9].

Помимо этого, необходимо создать интеллектуальную интернет-платформу, на которой дети и подростки смогут изучать язык дистанционно, в любое удобное время, на компьютере или в мобильном приложении смартфона. Здесь происходит, помимо прочего, формирование орфографической и пунктуационной грамотности.

Изучение языка всегда сопровождается изучением культуры коммуникации на этом языке. Отрыв от своих культурных корней и переход к новым социальным и культурным нормам уже на территории России часто может стать стрессовой ситуацией для ребенка-мигранта, особенно в подростковом возрасте, что приводит его к потере собственных норм поведения и невозможности их декларировать и, как следствие, замене их различными поведенческими и коммуникативными девиациями. Следуя азиатской культуре, ученики-мигранты мужского пола часто проявляют желание доминировать с учетом их национальных гендерных норм, что зачастую направлено и на учителей-женщин и проявляется в непослушании и пререкании с учителем. Такое поведение обучающихся-мигрантов часто вызывает негативное реагирование у учителей, «навешивание ярлыков» и даже тревожные опасения. Тенденции ксенофобии среди учителей противоречат принципам инклюзии – принятию всех без исключения учеников в их многообразии. Для разрешения данной проблемы необходимо организовывать психолого-педагогическое сопровождение таких обучающихся, формировать у них социальные и коммуникативные компетенции, компетенции группового взаимодействия путем организации

работы в мини-группах с учетом их интересов, путем создания кейсов социальных ситуаций и развития игр-драматизаций с проживанием реальных событий, в которых у таких детей будет формироваться уважение к противоположному полу, национальным русским традициям, проявляться необходимость в общении, желание практиковать русский язык. При этом в инклюзивной среде нужно подчеркивать право на уважение национальных традиций каждого ученика, развивать у обучающихся желание узнавать о культуре и языке разных народов России и всего мира.

Таким образом, говоря об изучении русского языка обучающимися-мигрантами, мы подразумеваем под этим их более эффективную социокультурную адаптацию в специально организованных условиях, которые достигаются созданием в образовательной организации инклюзивной образовательной среды, основанной на принципах принятия многообразия личности ученика, его языковых и культурных ценностей. Для того чтобы освоить русский язык, необходима постоянная языковая практика, нужно погружение в языковую культуру, но это погружение не должно носить насильственный характер, исключая личностные, культурные и образовательные особые потребности ученика-мигранта. Детям, в отличие от взрослых, русский язык нужен не только на бытовом уровне, но и на уровне второго родного языка, для того чтобы в перспективе получить профессиональное образование и успешно социализироваться в принимающем его обществе. Для этого следует практиковаться не только в школе, с друзьями, но и дома. Именно поэтому детям и подросткам-мигрантам требуется помощь в освоении русского языка на уровне свободного общения. Условия для такого общения создает инклюзивная образовательная среда учреждений не только общего, но и дополнительного образования, учитывающая особые образовательные потребности детей-мигрантов в усвоении учебных, культурных, коммуникативных, социальных навыков и компетенций.

Этот вопрос очень важен для современного российского общества, поэтому необходимо продолжать работу в этом направлении. Исследуемые источники, наблюдения и практический опыт раскрывают широкий спектр вопросов и проблем, связанных с социальной адаптацией детей мигрантов, их успешной интеграцией в российское общество, и могут послужить основой для дальнейшего исследования данного вопроса, а также для разработки новых методов, подходов и практик, направленных на адаптацию всех детей.

Литература

1. Саламанкская декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями». Саламанка, Испания, 1994. URL: <http://rsmcapt29.ru/wp-content/uploads/2020/09>

2. Федеральный закон от 25.07.2002 № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» (последняя редакция) // СПС «КонсультантПлюс».

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция) // СПС «КонсультантПлюс».

4. Приказ Московского комитета образования от 2000 г. № 875 «Об открытии групп по изучению русского языка как иностранного для обучающихся в образовательных учреждениях города Москвы». URL: <https://goo.su/zitLYP>

5. Бочарова Н.А. Русский букварь для мигрантов / Н.А. Бочарова, И.П. Лысакова, О.Г. Розова. М.: КНОРУС, 2011. 80 с.

6. Брусиловская Н.С. Использование метапредметных связей при обучении русскому языку как неродному / иностранному: методическое пособие / Н.С. Брусиловская, Е.В. Какорина, Е.В. Савченко. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. 156 с.

7. Быстрова Ю.А. Развитие ценностных ориентаций у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях психолого-педагогического сопровождения / Ю.А. Быстрова, А.Е. Быстрова // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. 2021. № 3. С. 314–332. DOI:10.37691/2311-5351-2021-0-3-314-332. EDN ZBPPYE.

8. Быстрова Ю.А. Технология дифференцированной работы с учащимися на уроках в условиях инклюзивного образования / Ю.А. Быстрова // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Новосибирск, 17–18 апреля 2014 г.) / под ред. Г.С. Чесноковой; Новосибирский государственный педагогический университет. Ч. I. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2014. С. 109–111. EDN TOSFYT.

9. Железнякова Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации / Е.А. Железнякова // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 774–778.

10. Засыпкин В.П. Образовательно-адаптационные практики трудовых мигрантов и их детей (на материалах исследований в ХМАО-Югре) / В.П. Засыпкин, Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина // Социология образования. 2015. № 3. С. 86–100.

11. Засыпкин В.П. Проблемы обучения и социальной адаптации детей мигрантов в цифрах и диалогах: монография / В.П. Засыпкин, Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина; ГОУ ВПО ХМАО – Югры «Сургутский гос. пед. ун-т», Югорское отделение Российского общества социологов, Уральское отделение Российского общества социологов. Ханты-Мансийск: Новости Югры, 2012. 211 с.

12. Засыпкин В.П. Языковой конфликт в мигрантоемком регионе / В.П. Засыпкин // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2015. № 4 (144). С. 60–68.

13. Какорина Е.В. Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного. Лексика и грамматика. Работа с текстом: методическое пособие / Е.В. Какорина. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016.

14. Какорина Е.В. Русский язык: от ступени к ступени: методические рекомендации к комплексу учебных пособий: книга для учителя / Е.В. Какорина, Л.В. Костылева, Т.В. Савченко. М.: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2015. 280 с.

15. Самсонова Е.В. Исследование возможностей ресурсной сети для развития инклюзивной образовательной среды / Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20. № 2. С. 47–62. DOI: 10.17759/bppe.2023200204. EDN PUJVUZ.

16. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации / С.Г. Тер-Минасова. М.: Слово, 2008. 341 с.

17. Юсупова З.Ф. Теория и практика обучения русскому языку в полиэтнической среде / З.Ф. Юсупова. Казань: Казан. ун-т, 2015. 35 с.

Проблемы инклюзивного образования в начальной школе

Шарова Ольга Викторовна,

*учитель начальных классов филиала МБОУ «Горельская средняя общеобразовательная школа» в поселке Калинин (пос. Калинин, Тамбовский р-н, Тамбовская обл.)
shar13@yandex.ru*

В статье рассмотрены не только проблемы при организации инклюзивного образования в начальной школе, возникающие перед учителем, но и пути формирования общей, полезной, дружественной, комфортной и безопасной для детей и их родителей образовательной среды.

Ключевые слова: *инклюзивное образование в начальной школе, комфортная и безопасная окружающая среда.*

Problems of Inclusive Education in Primary School

Sharova Olga V.

*Primary School Teacher of the Branch of the Municipal Budgetary Educational Institution 'Gorel Secondary School' in the Village of Kalinin (village of Kalinin, Tambov district, Tambov region)
shar13@yandex.ru*

The article considers not only the problems in the organization of inclusive education in primary school that arise before the teacher, but also the ways of forming a common, useful, friendly, comfortable and safe educational environment for children and their parents.

Keywords: *inclusive education in primary school, comfortable and safe environment.*

Инклюзивное образование позволяет всем детям (инвалидам, детям с ОВЗ) получать качественное образование в условиях общеобразовательной школы.

Нельзя отрицать тот факт, что школа должна быть для каждого, школа должна быть для всех. Конституционное право на получение

образования независимо от состояния здоровья должно быть воплощено в жизнь нашего общества. Именно об этом нам говорит Закон «Об образовании в Российской Федерации».

Можно понять родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, которые хотят, чтобы их ребенок был включен в детский школьный коллектив, развивался в соответствии со своими возможностями и имел в перспективе участие в жизни общества. Инклюзия – это решение их проблемы.

Но как быть в этой ситуации учителю?

Учитель прежде всего должен принять «особого» ребенка и быть готовым в системе преодолевать трудности в процессе обучения. Непременное условие – эффективная работа в команде с коллегами – дефектологом, педагогом-психологом, учителем-логопедом. Своевременное обращение за советом или консультацией к специалисту – это залог своевременной коррекционной помощи ребенку, правильное соотношение индивидуальных возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья с необходимостью выполнения образовательного стандарта.

Кроме этого, одновременно учитель должен разрешать проблему качества образования детей, имеющих высокий потенциал способностей в рамках инклюзивного образования. Здесь необходимо проявить педагогическое мастерство в параллельном применении разнообразных методов для выстраивания образовательного взаимодействия в инклюзивном образовании.

Для себя автор статьи выработала следующие рекомендации.

1. Надо принимать учеников с особенностями развития и включать их в активную жизнь класса, но ставить разные задачи.

2. Следует уделить большое внимание организации пространства в инклюзивном классе. Доступность образовательной среды в классе – это свободное пространство, правильная расстановка парт и мебели, наполненность необходимыми предметами.

3. Режим организации урока в инклюзивном классе особый: урок должен иметь четкий алгоритм, привыкая к которому дети становятся более организованными. Ход урока зависит от того, как усвоены предыдущие темы или как соприкасаются новые изучаемые темы у учеников с разными образовательными потребностями.

4. К программным и дидактическим средствам обучения нужно относиться творчески, так как это не цель, а инструмент для работы. Следует адаптировать элементы программы под индивидуальные возможности каждого ребенка.

5. Смена видов деятельности – главный принцип работы с «особенными» детьми, чередование активной работы с отдыхом.

6. У учителя есть помощники – это родители, которые отвечают за своих детей. Вместе с ними можно решать самые сложные задачи.

Думается, что вместе с инклюзивным образованием в школу и в общество придет понимание недопустимости ранжирования и детей с медицинскими и педагогическими диагнозами. Разные дети в одном классе (по физическим возможностям, по способностям, национальности) положительно влияют друг на друга при умелом педагогическом воздействии. Разнообразная среда способствует развитию и воспитанию. Обучение также будет эффективным, ибо продвижение в развитии ждет каждого участника образовательного процесса. Главное – не забывать об индивидуальном подходе, правильной мотивации и приоритете общих человеческих ценностей.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность / С.В. Алехина // Первое сентября. М.: Педагогический университет, 2013. С. 27–30.
2. Педагогика инклюзивного образования: хрестоматия. М.: Консалтинговая группа «Финиум», 2014. 24 с.
3. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / под ред. д-ра пед. наук, проф. Д.З. Ахметовой. Казань: Познание, 2013. С. 60–62.

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Модель наставнического сопровождения в дошкольных инклюзивных организациях

Акулова Елена Геннадьевна,

*аспирант Томского государственного педагогического университета,
педагог-психолог МАДОУ детский сад № 13 г. Томска (Томск)*

Повышение качества инклюзивного образования невозможно без качественного сопровождения профессионального саморазвития личности педагога. Наставническая деятельность становится эффективной технологией решения педагогических проблем нового времени. Актуализируется формирование нового профессионального мышления, личностных навыков педагога в процессе совместной деятельности наставнической пары. Презентуется модель наставнического сопровождения в дошкольных инклюзивных организациях. Определяются цели и задачи наставничества, этапы реализации модели в дошкольных учреждениях, практикующих инклюзивное образование. Исследуются типы взаимодействия наставнических пар. Предлагаются содержание и формы реализации наставнического сопровождения.

Ключевые слова: *наставническое сопровождение, дошкольные инклюзивные организации, профессиональная деятельность, дети с особыми образовательными потребностями.*

Model of Mentoring Support in Preschool Inclusive Organizations

Akulova Elena G.

Post-Graduate Student of the Tomsk State Pedagogical University, Teacher-Psychologist of the Municipal Autonomous Preschool Educational Institution Kindergarten (MADOU) No. 13, Tomsk (Tomsk)

Improving the quality of inclusive education is impossible without quality support of professional self-development of the teacher's personality. Mentoring becomes an effective technology for solving pedagogical problems of the new time. The formation of new professional thinking, personal skills of a teacher in the process of joint activity of a mentoring couple is actualized. The model of mentoring support in preschool inclusive organizations is presented. The goals and objectives of mentoring, the stages of implementation of the model in preschool institutions

practicing inclusive education are determined. The types of interaction of mentoring couples are investigated. The content and forms of implementation of mentoring support are proposed.

Keywords: *mentoring, preschool inclusive organizations, professional activities, children with special educational needs.*

Дошкольное инклюзивное образование, призванное включить детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс, находится в состоянии постоянного развития и изменения, поэтому молодым специалистам, педагогам со стажем работы и работающим в педагогической организации студентам нужны навыки для управления этими изменениями. Главная цель наставничества в образовании – создание условий, при которых дошкольник с трудностями в развитии может реализовать свой потенциал и получить образование наравне с другими. При этом наставник помогает не только обучающемуся, но и педагогу, адаптируя образовательную программу с учетом особенностей ребенка. Мы считаем, что наставническое сопровождение способствует повышению качества образовательной работы и созданию «безбарьерной» среды для развития каждого ребенка в детском саду [3].

Наставничество – это универсальная технология передачи опыта, знаний, навыков и ценностей через неформальное общение, основанное на доверии и партнерстве. Оно имеет особое значение в инклюзивном образовании, так как способствует формированию личностных компетенций педагогов, принятию другого, способности организовать дружелюбную среду в детско-родительском коллективе, чуткости к общественным изменениям.

Мы солидарны с мнением латвийского ученого Ženija Bērziņa, что наставничество в инклюзивном образовании рассматривается как способ формирования нового мышления, которое необходимо в периоды социальных кризисов [5]. Формирование нового педагогического мышления происходит в позитивной, специально подготовленной наставником поддерживающей среде.

Наставническое сопровождение понимается нами как поддерживающая и самореализующая среда, в которой разрешаются проблемы низкой мотивации студентов педагогических специальностей к работе с дошкольниками с особыми образовательными потребностями. Опытный специалист оказывает ресурсную поддержку педагогам-коллегам с низкой вовлеченностью в работу и профессионально-личностным выгоранием в условиях интенсивной педагогической деятельности, связанной с эмоциональной затратностью инклюзивного образования в детских садах. Педагог инновационной практики помогает педагогам старшего поколения адаптироваться к новым образовательным реальностям и принять философию инклюзии.

Молодой специалист в детском саду сталкивается с ситуацией, в которой возникают потребности быть эффективным и признанным другими, понять свои сильные стороны, интересы и мечты, понять, как проявить себя и свои таланты, получить поддержку от значимых людей и высококвалифицированных профессионалов.

Предлагаемая нами модель наставнического сопровождения представляет систему взаимодействия опытного специалиста в области дошкольного инклюзивного образования и других «инклюзивных» педагогов. Модель предполагает наличие условий, ресурсов и процессов, необходимых для реализации передачи личностного, жизненного и профессионального опыта, инклюзивных знаний и ценностей наставника педагогам и студентам педагогических учреждений.

Цель модели – максимально полное раскрытие профессионального потенциала личности наставляемого, необходимое для успешной личной и профессиональной самореализации в условиях инклюзивного образования, создание поддерживающей среды в дошкольной образовательной организации на основе партнерства и доверия между всеми участниками образовательных отношений: детьми, педагогами, родителями и внешними представителями социума.

Задачи модели наставнического сопровождения включают создание развивающей среды, системы наставнического сопровождения с доверительными отношениями по принципу «педагог для педагога», обмен личностным и профессиональным опытом в профессиональной среде, а также предоставление ресурсов и возможностей для профессионального («хард скиллс») и личностного роста («софт скиллс»), обеспечение успешной адаптации к будущему месту работы и высокую мотивацию к инклюзивной деятельности [4].

Согласно целям и задачам наставническое сопровождение предполагает несколько типов взаимодействия наставника и наставляемого в дошкольной инклюзивной организации:

– взаимодействие «профессионал – молодой специалист» – традиционный вариант поддержки для приобретения молодым специалистом необходимых профессиональных навыков. Важно отметить, что согласно приказу Министерства просвещения РФ «Об утверждении Порядка допуска лиц, обучающихся по образовательным программам высшего образования, к занятию педагогической деятельностью по общеобразовательным программам» в дошкольные организации стали приходить работать студенты 3–5-х курсов педагогических вузов. Считаём, что данная модель наставнического сопровождения является эффективной формой практико-ориентированного профессионального обучения [1];

– взаимодействие «активист педагогического коллектива – педагог, испытывающий проблемы» – конкретная профессиональная помощь

(«не могу найти общий язык с родителями, проявляющими нетолерантное отношение к детям с трудностями в развитии», «не знаю, какую методику использовать»), сочетаемая с методическим руководством по приобретению и развитию педагогических талантов и инициатив;

– взаимодействие «инициативный педагог – консервативный педагог» – педагог, увлеченный инновационной деятельностью, внедряющий в практику новые инклюзивные технологии, помогает опытному представителю «старой школы» овладеть современными коррекционно-развивающими программами и технологиями инклюзивного образования;

– взаимодействие «опытный воспитатель – неопытный воспитатель», в рамках которого опытный педагог оказывает поддержку по организации инклюзивного образования в дошкольной группе (поиск пособий, составление рабочих программ и закрепление на месте работы; организация дифференцированного и индивидуального планирования, проектной деятельности, работы с родителями и т.д.).

Модель наставнического сопровождения в дошкольных инклюзивных организациях предполагает следующие этапы ее реализации.

На первом, *информационном* этапе необходимо осуществить сбор информации. С помощью анкетирования и отчетов самоанализа наставляемых возможно определить профессиональные «дефициты» в педагогическом коллективе.

На *организационном* этапе формируются наставнические пары и педагогические мобильные группы, осуществляющие мониторинг и контроль эффективности наставнического сопровождения, составляются дорожные карты.

На этапе *методической поддержки* составляются программы и модели, предоставляются возможные ресурсы наставнического сопровождения. Определяется специфика содержания сопровождения, реализуются актуальные формы совместной проектной деятельности, проводятся обучающие тренинги и педагогические события.

Аналитический этап реализации модели предполагает анализ результатов наставничества, сбор обратной связи с помощью фокус-группы, форсайт-сессии, презентации совместных проектов наставника и наставляемого.

В общем, программа наставнической поддержки представляет разработанную наставником стратегию сопровождения и методической поддержки наставляемому. Приведем пример программы сопровождения, реализованной в МАДОУ № 13 г. Томска. Программа «Инклюзивный педагог» ориентирована на молодых педагогов, испытывающих трудности в работе с детьми с ОВЗ, посещающими группы комбинированного вида детского сада [2]. Программа состоит из нескольких модулей:

1. Диагностика «Портрет инклюзивного педагога» (анкетирование «Климат в коллективе», «Восприимчивость к инновациям»),

«Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств», «Барьеры, препятствующие освоению инноваций»).

2. Методические рекомендации «Требования к личности и профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ».

3. Тренинг партнерства «Оптимистическое мировоззрение педагога как основа психического здоровья в системе образования».

4. Рефлексия «Оценка готовности педагога к участию в инновационной (инклюзивной) деятельности», принятие философии инклюзии (самоанализ).

Таким образом, предлагаемая нами модель наставнического сопровождения в условиях дошкольного инклюзивного образования характеризуется созданием благоприятных условий для развития личности как дошкольника с особыми образовательными потребностями, так и педагога, работающего с ним. Эффективное взаимодействие наставника и менее опытных педагогов приводит к сформированности у всех участников образовательного процесса нового инклюзивного мышления и актуальных компетенций. Наставническое сопровождение опосредованно влияет на разрешение проблемных ситуаций, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие детей с особыми образовательными потребностями. Модель наставнического сопровождения апробирована и может тиражироваться в дошкольных образовательных учреждениях, реализующих на практике инклюзивное образование.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 18.09.2020 № 508 «Об утверждении Порядка допуска лиц, обучающихся по образовательным программам высшего образования, к занятию педагогической деятельностью по общеобразовательным программам». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74605894/>

2. Акулова Е.Г. Использование инклюзивных технологий как способ результативного взаимодействия и переподготовки специалистов ДОУ в процессе непрерывного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Г. Акулова // *Опережающая подготовка педагогических кадров: ресурсы и возможности: матер. I Сибирского симпозиума с межд. уч.: в 2 ч. (Кемерово, 8 июня 2021 г.) / редкол.: Н.Э. Касаткина [и др.]. Кемерово: КРИПКиПРО, 2021. С. 32–38.*

3. Дудина Е.А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании / Е.А. Дудина // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 49–61.*

4. Эсаулова И.А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала зарубежных компаний / И.А. Эсаулова // *Стратегии бизнеса. 2017. № 6.* URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-modelinastavnichestva-v-praktike-obucheniya-i-razvitiya-personala-zarubezhnyh-kompaniy>

5. Bērziņa Ž. School-based mentoring for professional development of inclusive school teacher / Ž. Bērziņa // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2011. Vol. 13. № 1. P. 72–83.

Технология личностно-профессиональной адаптации молодых специалистов в инклюзивной образовательной организации

Барабошкина Марина Владимировна,

*магистрант кафедры педагогики и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
(Ижевск, Республика Удмуртия)
baraboshkinaa@yandex.ru*

Сунцова Александра Сергеевна,

*доцент кафедры педагогики и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,
кандидат педагогических наук (Ижевск, Республика Удмуртия)
st.ped@mail.ru*

В статье рассмотрена проблема адаптации молодых специалистов в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, обозначены основные затруднения молодых специалистов, представлена технология профессиональной поддержки молодого специалиста в инклюзивной школе.

***Ключевые слова:** личностно-профессиональная адаптация, молодой специалист, инклюзивное образование.*

Technology of Personal Professional Adaptation of Young Professionals in Inclusive Educational Organization

Baraboshkina Marina V.

*graduate student of the Department of Pedagogy and pedagogical psychology Udmurt State University (Izhevsk, Republic of Udmurtia)
baraboshkinaa@yandex.ru*

Suntsova Alexandra S.

*Associate Professor of Pedagogy and pedagogical psychology Udmurt State University, PhD in Pedagogy, (Izhevsk, Republic of Udmurtia)
st.ped@mail.ru*

The article considers the problem of adaptation of young specialists in professional activity in conditions of inclusive education, identifies the main difficulties of young specialists, presents the technology of professional support of a young specialist in an inclusive school.

***Keywords:** personal and professional adaptation, young specialist, inclusive education.*

Молодой специалист – это, как правило, выпускник вуза, работающий с момента поступления на работу в течение трех лет. Данный период характеризуется как процесс личностно-профессиональной адаптации в профессиональной среде: к условиям и режиму труда, сложившейся системе взаимоотношений субъектов, к организационно-методическим компонентам деятельности и т.д. (Е.Н. Иванова, О.А. Лебеденко, И.А. Онофрийчук, Ю.С. Пьянкова, С.Н. Фортыгина). В современном образовании к молодому специалисту предъявляются высокие требования, обуславливающие его трудности из-за отсутствия опыта профессиональной деятельности, недостаточного уровня практических умений и навыков, а также несоответствия ожиданий молодого специалиста и профессиональной реальности (Т.И. Васильева, А.К. Маркова, И.В. Медведева, С.Н. Фортыгина, А.Г. Фролов). Процесс адаптации можно определить как взаимное приспособление работника и организации, основанное на постепенном «вработывании» сотрудника в новую профессиональную, социальную и организационную сферу труда [3]. Для этого в современной образовательной среде рекомендуется использовать инструменты управления адаптацией молодых педагогов, особенно на ранних этапах их профессиональной деятельности, которое заключается в организации психологического, методического сопровождения, направленного на полноценное развитие личности и ее самореализацию в профессии [2].

Современные условия требуют подготовки творчески мыслящего учителя, способного к эффективной рефлексии, к выработке стратегии профессионального саморазвития, однако только у немногих молодых педагогов представления о труде совпадают с практикой [1]. Дополнительным затруднением для молодого педагога является работа с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях массового образования, что требует овладения новыми инклюзивными компетенциями (И.Н. Хафизуллина), «инклюзивной готовностью» (В.В. Хитрюк).

Среди опрошенных нами выпускников педагогического направления подготовки (выборка составила 73 человека) готовность к взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных организаций выявлена у 13 человек, что составляет всего 17,5%. При этом 58 человек отметили, что за период обучения в вузе они изучали проблематику, связанную с нарушениями в развитии детей, и имели некоторый опыт взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями в рамках практики в школах, летних оздоровительных лагерях. Это может говорить о том, что студент был включен в проблематику, но не сформировал ценность инклюзии как образовательной практики, а в структуре его инклюзивной готовности недостаточно представлен личностно-мотивационный компонент. Следует заключить, что

в период адаптации в инклюзивной образовательной организации молодой специалист нуждается в поддержке со стороны наставника, администрации, а также в формировании личностно-мотивационной готовности к работе в условиях инклюзии.

Таким образом, в актуальной образовательной ситуации сложился ряд противоречий, требующих научно-практического решения:

- между социальным запросом общества, требующего подготовки молодого педагога, способного ориентироваться и целесообразно действовать в нестандартной ситуации, и традиционной системой подготовки педагога к работе в современной школе;

- между потребностью молодых специалистов в постоянной и систематической поддержке в процессе освоения инклюзивных компетенций и отсутствием в каждой школе наставников, готовых организовать такую работу непосредственно «на рабочем месте».

Разрешение указанных противоречий составляет проблему нашего исследования, а именно: какова технология сопровождения личностно-профессиональной адаптации молодого педагога в условиях инклюзивного образования? Для разработки технологии нами было организовано исследование педагогов – молодых специалистов общеобразовательных учреждений с целью выявления степени удовлетворенности выбранной сферой деятельности, факторов, препятствующих профессиональной адаптации, трудностей, возникающих в процессе профессиональной деятельности в инклюзивных школах. Результаты исследования показали следующие трудности, возникающие у молодых специалистов: ведение отчетной документации, организация процесса самообразования, взаимодействие с родителями учеников. Данные трудности в профессиональной деятельности молодые педагоги преимущественно разрешают с помощью консультаций с коллегами, с преподавателями профессионального образовательного учреждения, в котором они обучались, или же обращаются к своим друзьям и знакомым.

Изучив запросы молодых специалистов, можем выделить востребованные виды помощи: помощь опытных педагогов, а также доброжелательная атмосфера в коллективе; стимулирование со стороны администрации; комфортные условия труда, а именно наличие рабочей зоны, своевременное методическое информирование. В основе инклюзивной образовательной среды лежит поддержка всех субъектов образовательного процесса. Поэтому молодой специалист, принимая новую роль, также включается в команду данного учреждения и нуждается в поддержке. Профессиональная уверенность педагога, эмоциональная и мотивационная готовность работать в условиях инклюзии зависят от помощи администрации школы, правильно выстроенной работы по подготовке школы к осуществлению инклюзивного процесса, сложившейся традиции командной работы.

Технология личностно-профессиональной адаптации молодого специалиста была разработана в соответствии с четырьмя этапами:

I этап – определение «сильных» позиций молодого специалиста, комплекса его личностных и профессиональных качеств, которые могут способствовать успешной адаптации, а также выявление его затруднений и запроса на поддержку.

II этап – на основании определенных сильных и слабых позиций молодого педагога разработка индивидуальной программы, которая может включать различные виды поддержки (самообразование – участие в конференциях, семинарах, наставничество, стажировки, консультирование).

III этап – осуществление поддержки, сопровождение деятельности молодого специалиста со стороны психолога, наставника в зависимости от запроса.

IV этап – рефлексия, подведение итогов выполнения индивидуальной программы личностно-профессиональной адаптации, выявление достижений и нерешенных проблем, определение дальнейшей работы по саморазвитию.

Технология была апробирована в инклюзивных школах г. Ижевска, в работе приняли участие 16 молодых специалистов. Реализация технологии показала, что маршруты личностно-профессиональной адаптации и виды поддержки молодых специалистов носят дифференцированный характер. Также важно отметить, что время адаптации молодых специалистов было у каждого разным. Анализ самооценки молодых педагогов показал, что положительная динамика их личностно-профессиональной готовности работать в инклюзивной образовательной организации выявлена по следующим показателям: ведение отчетной документации; организация процесса самообразования; проведение родительских собраний; выстраивание конструктивных отношений с обучающимися и коллегами. Несмотря на возникающие затруднения в организации уроков, педагоги отметили, что благодаря оказанной поддержке чувствуют себя более уверенными при взаимодействии с детьми с особыми образовательными потребностями, приобрели ценный опыт индивидуального подхода к обучению. Важно отметить, что в течение года, в период реализации технологии, ни один молодой специалист не ушел из образовательной организации. Однако необходимо продолжение работы по сопровождению молодых педагогов, так как на этапе рефлексии обозначились новые затруднения, связанные с овладением методами обучения в инклюзивных классах, умением организовывать взаимодействие детей в группах и др.

Литература

1. Гершкович Т.Б. Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (на примере молодых пре-

подавателей высшей школы): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.Б. Гершкович. Екатеринбург, 2002. 218 с.

2. Луцко Е.А. К вопросу об определении критериев и факторов эффективности адаптации / Е.А. Луцко // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. № 1. С. 205–209.

3. Тимофеева С.В. Организационно-педагогические условия квалификации руководителей общеобразовательных учреждений в процессе стажировки в центрах инновационного опыта: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Тимофеева. Чебоксары, 2010. 165 с.

Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях центра инклюзивного образования

Герасимова Ольга Ивановна,

*доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий,
и.о. директора Центра инклюзивного образования ФГБОУ ВО
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
кандидат педагогических наук (Пермь)
kostocka1021@yandex.ru*

Тарутина Виктория Анатольевна,

*преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии,
руководитель дефектологической клиники Центра инклюзивного
образования ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет», учитель-дефектолог МАОУ «Школа № 154
для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Пермь)
tarutina90@yandex.ru*

В статье рассмотрены вопросы организации профессионального сопровождения студентов посредством использования ресурсов Центра инклюзивного образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, описаны основные направления и специфика деятельности центра.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, инклюзия, инклюзивное образование, образовательные технологии.

Formation of Professional Competence of Students in the Conditions of the Center of Inclusive Education

Gerasimova Olga I.

*Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Communication Technologies, Acting Director of the Center for Inclusive Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Candidate in Pedagogy (Perm)
kostocka1021@yandex.ru*

Tarutina Victoria A.

Lecturer of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of the Defectology Clinic of the Center for Inclusive Education of Perm State Humanitarian Pedagogical University, Teacher-Defectologist of MAOU 'School No. 154 for students with disabilities' (Perm)
tarutina90@yandex.ru

The article deals with the issues of organizing professional support of students through the use of the resources of the Center for Inclusive Education of Perm State Humanitarian Pedagogical University, describes the main directions and specifics of the Center's activities.

Keywords: *professional competence, inclusion, inclusive education, educational technologies.*

Формирование профессиональной компетентности специалистов, обеспечивающих организацию инклюзивного образования, является важным условием для реализации системы образования на современном этапе развития общества. Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ, во всех образовательных учреждениях России должны быть созданы специальные условия, обеспечивающие равный доступ к качественному образованию на всех его уровнях для всех категорий обучающихся [1, ст. 79].

Одними их специальных условий, обеспечивающих успешную реализацию инклюзивного образования [2, с. 36], являются кадровые [1, ст. 79]. Все учителя, воспитатели, специалисты, участвующие в организации коррекционной работы и инклюзивного образования, должны обладать профессиональными и личностными компетенциями, обеспечивающими качество данной работы с обучающимися.

Профессиональная компетенция рассматриваются нами как «интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыт, достаточные для осуществления цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию» [4, с. 1160].

А для этого еще на этапе обучения студентов деятельности в системе инклюзивного образования требуется организация систематической и целенаправленной работы по формированию компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в дальнейшем.

Среди форм, обеспечивающих подготовку педагогических кадров к работе в условиях инклюзии [2, с. 36], в настоящее время ведущее значение приобретают практические, при реализации которых у будущих специалистов образовательных учреждений формируются не только представления о том, как организуется инклюзивное образование в ДОО

или школе, но и практические навыки взаимодействия с участниками инклюзивного образовательного процесса, навыки в применении разнообразных образовательных технологий [3, с. 81].

Создание Центра инклюзивного образования как структурного подразделения ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ) позволяет обеспечить условия для практической подготовки будущих учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов к работе с «особенными» детьми без отрыва от основных занятий.

Среди приоритетных задач центра выделяются следующие:

1) организация условий для формирования у студентов устойчивых профессиональных навыков и практического опыта работы по направлению сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и нарушениями поведения;

2) организация и проведение прикладных научных исследований, интеграция научно-исследовательской и образовательной деятельности с инновационными проектами, научно-исследовательскими работами в области инклюзивного и специального образования;

3) реализация системы наставничества обучающихся для организаций специального и инклюзивного образования;

4) обеспечение научно-методического и психолого-педагогического сопровождения педагогов, работающих в системе инклюзивного и специального образования, и т.д.

В процессе решения данных задач, вовлекая обучающихся в активное взаимодействие с представителями инклюзивных образовательных организаций и социальными партнерами, в Центре инклюзивного образования ПГГПУ создаются условия для формирования у студентов профессиональных компетенций:

1) коммуникативных компетенций. Данные компетенции являются основополагающими, так как благодаря высокому уровню их сформированности обеспечивается успешное и эффективное взаимодействие всех участников образовательных отношений;

2) компетенций в области информационных технологий. Дистанционное образование и применение в образовательной деятельности разнообразных информационных и компьютерных технологий предъявляют новые требования к навыкам и умениям педагогов. Знакомство с современными информационными технологиями в процессе проведения мероприятий центра создает необходимую теоретическую и практическую базу для их применения в профессиональной деятельности;

3) компетенций, позволяющих успешно осуществлять организацию инклюзивной образовательной среды. Ресурсы центра позволяют наглядно продемонстрировать учебное и игровое оборудование,

используемое при организации специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

4) профессиональных компетенций в части реализации разнообразных форм работы с семьями с детьми с ограниченными возможностями здоровья. На базе центра регулярно проводятся мероприятия для детей с ОВЗ. Это дает возможность студентам погрузиться в профессиональную деятельность еще на этапе обучения и сформировать у них психологическую готовность к работе с разными категориями обучающихся;

5) компетенций в организации командных форм работы. Инклюзивное образование строится на комплексном подходе в решении задач коррекции, обучения и развития. Студенты должны владеть навыками работы в междисциплинарных и педагогических командах, ППк образовательных учреждений, умениями совместно с другими специалистами принимать решения, планировать работу, разрабатывать адаптированные программы и т.д.

Необходимо понимать, что условия для формирования у студентов компетенций, обеспечивающих в дальнейшем успешное вхождение и осуществление профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, создаются и в процессе лекционных, практических и лабораторных занятий. Однако ресурсы, созданные в Центре инклюзивного образования, обеспечивают погружение в инклюзивную среду и возможность еще на этапе обучения побыть студентам в роли специалистов, проработать реальные ситуации с детьми, родителями и педагогами. Это поможет им быстрее включиться в профессиональную деятельность после выпуска из вуза, легче пройти период адаптации в образовательном учреждении и иметь практический опыт в организации инклюзивного образования.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023) // СПС «КонсультантПлюс».

2. Словарь-справочник терминов инклюзивного и специального образования. URL: <https://kao.kg/wp-content/uploads/2022/02/slovar.pdf> (дата обращения: 19.06.2023).

3. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины: [краткий терминологический словарь] / М.Ю. Олешков, В.М. Уваров; М-во образования Российской Федерации; Нижнетагильская гос. социально-пед. акад. Каф. рус. яз. Каф. методики технологии и предпринимательства. М.: Компания Спутник+, 2006. 189 с.

4. Энциклопедия профессионального образования: в 3 томах / под ред. С.Я. Батышева. М.: АПО, 1998. 1784 с. URL: <http://anovikov.ru/dict/epo.pdf> (дата обращения: 21.07.2023).

Практическая подготовка студентов педагогических направлений к работе в условиях инклюзии, выстроенная на принципе «обучение служением»: опыт Южного федерального университета

Горюнова Лилия Васильевна,

*заведующая кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», доктор педагогических наук (Ростов-на-Дону)
lvgoryunova@sfedu.ru*

В статье рассмотрены вопросы практической подготовки студентов, обучающихся на программах по направлению «педагогическое образование», к работе в условиях инклюзивного образования. Авторы описывают опыт проектирования практической подготовки студентов на основе принципа «обучение служением» и включения в качестве компонента подготовки программы педагогического волонтерства.

***Ключевые слова:** практическая подготовка будущих учителей, педагогическое волонтерство, обучение служением.*

Practical Training of Students of Pedagogical Directions for Work in the Conditions of Inclusion, Built on the Principle of ‘Learning by Service’: the Experience of Southern Federal University

Goryunova Liliya V.

*Head of the Department of Inclusive Education and Social and Pedagogical Rehabilitation of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Doctor of Pedagogy (Rostov-on-Don)
lvgoryunova@sfedu.ru*

The article deals with the issues of practical training of students enrolled in programs in the direction of pedagogical education for work conditions of inclusive education. The authors describe the experience of designing the practical training of students based on the principle of ‘learning by service’ and the inclusion of a program of pedagogical volunteering as a component of training.

***Keywords:** practical training of future teachers, pedagogical volunteering, teaching by service.*

Профессиональная подготовка современных учителей, безусловно, является ключевой составляющей обеспечения качества школьного образования. Ряд отечественных и зарубежных исследователей доказывают зависимость эффективности образовательного процесса школьников от качественного педагогического образования. Кроме того,

исследования (L.R. Moulding, P.W. Stewart, M.L. Dunmeyer) показали, что опыт педагогической деятельности учителя есть ключевая составляющая качества образования, в том числе от которой зависят академические результаты обучающегося [3]. Учитывая множество компонентов, от которых зависит качество преподавания, многое следует изучить с точки зрения определения того, какие компоненты профессиональной подготовки учителей влияют на эффективность и результативность школьного обучения. В настоящей статье представлены результаты исследования, которые позволяют раскрыть преимущества волонтерской деятельности, осуществляющейся без отрыва от образовательного процесса подготовки специалистов для сферы инклюзивного образования в магистратуре. Программа волонтерской деятельности, разработанная по принципу «обучение служением», включает студентов в работу с детьми с РАС с целью реализации успешных образовательных действий. В рамках XII Международной российской конференции исследователей высшего образования прошел симпозиум «Как построить качественное педагогическое образование» [1], на котором в ходе дискуссии обсуждались вопросы: Как обеспечить высокое качество педагогического образования? Можно ли при этом угнаться за прогрессом? Эксперты выделили ряд значимых проблем современного педагогического образования: во-первых, в ходе профессиональной подготовки учителей вуз не учит работать в школе будущего и не знакомит студентов с новинками образования; во-вторых, большая часть исследований в сфере педагогической науки не посвящены вопросам, которые возникают в практике образования; в-третьих, множественность требований к компетенциям педагогов привела к тому, что не существует некоего общего представления о наборе компетенций, необходимых будущему учителю, что остро ставит задачу их гармонизации. Также вопросам связи теории и практики в подготовке будущих учителей уделяют внимание и зарубежные ученые (L.C. Paula, L. Darling-Hammond), которые считают, что связь между теорией и практикой является основным элементом улучшения практики подготовки студентов по педагогическим специальностям [4]. Фактически в научной литературе подчеркивается, что такая связь имеет важное значение для различных типов обучения, особенно когда цель состоит в том, чтобы подготовить учителей к осуществлению профессиональной педагогической деятельности в различных школах, в том числе и инклюзивных [2]. Поскольку разрыв между теорией и практикой в образовательных программах подготовки будущих учителей по-прежнему существует, то простое знакомство студентов педагогических направлений с повседневной практикой школы не обеспечивает качественной подготовки, поэтому такая связь должна демонстрировать более положительные результаты в отношении педа-

гогической подготовки. В связи с этим особое значение приобретает роль волонтерских программ в процессе формирования профессиональных компетенций будущих учителей. Приобретение студентами опыта оказания услуг сообществу и их непосредственное влияние на улучшение жизни людей в этом сообществе касается качества образования учителей.

В педагогической науке существуют теории, которые рассматривают педагогическое образование как стратегию обучения служению. Итак, волонтерский опыт учителей до начала их индивидуальной профессиональной деятельности укрепляет связь между их теоретической и практической подготовкой, а также повышает степень их готовности к работе в условиях инклюзивного образования. Следовательно, опыт работы волонтером в сфере образования может определяться как элемент, укрепляющий подготовку студентов университетов. Студенты, работающие волонтерами в школах, приобретают соответствующий профессиональный опыт.

Программа педагогического волонтерства в Южном федеральном университете представляет собой проект «Ресурсная мастерская» – как пространство, открытое для взаимодействия детей с РАС и студенческой молодежи, склонной к занятию волонтерской деятельностью. Проект реализуется с ноября 2022 г., в нем приняло участие 40 студентов – педагогических волонтеров. Проект воплотил победитель конкурса «Практики личной филантропии и альтруизма» Благотворительного фонда Владимира Потанина. Волонтерская программа проекта направлена на создание нового сообщества, включающего педагогических волонтеров инклюзии из числа студенческой молодежи, детей с РАС и их родителей.

В мастерскую приходят родители и дети с РАС, с которыми студенты – педагогические волонтеры проводят занятия социокультурного и обучающего характера. Деятельность волонтеров осуществляется по принципу «шведского стола», т.е. ребенку предоставлена возможность проявить себя в нескольких направлениях. Родителям и их детям предлагается «педагогическое меню», разработанное студентами-волонтерами под руководством их наставников, из него они выбирают тот вид деятельности, которым хотят заниматься в данный момент. Если у родителей и их детей сформирован «особый заказ», то с учетом возможностей и ресурсов пространства проводятся занятия, отвечающие потребностям участников. Пространство мастерской включает в себя зону творчества, образовательную зону и зону отдыха (лаунж-пространство, где ребенок может уединиться). Первоначально в мастерской ребенок находится совместно с родителем, но по мере адаптации возможно его пребывание без родителей. Родители детей в этом случае получают небольшой временной промежуток для

решения личных вопросов, возникающих проблем или для того, чтобы просто отдохнуть.

Волонтерская программа проекта определяется как образовательная практика, которая способствует профессиональной готовности будущих учителей работать в условиях инклюзии с такой категорией детей. В рамках реализации проекта проводится исследование с использованием смешанных методов, в основном основанных на методах сбора качественных данных.

На первом этапе реализации проекта и проведения исследования применялся опросник. Проведенный опрос волонтеров проекта показал, что 78,9% опрошенных считают, что участие в проекте позволило им усовершенствовать профессиональные компетенции и получить полезный опыт для своего профессионального развития, а 81,5% участников планируют продолжить работать в «Ресурсной мастерской». Реализация проекта находится на первом этапе, но полученные данные уже позволяют говорить об повышении качества подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзии. Результаты также показывают эффективность использования волонтерской деятельности как составляющей программы подготовки, позволяющей студентам приобрести опыт взаимодействия с различными образовательными субъектами, такими как дети с РАС, их члены семьи или другие члены сообщества. Наше исследование также способствует продолжению дискуссий о качественном педагогическом образовании, поскольку реализация волонтерской программы при наставничестве команды университетских преподавателей создает привлекательную возможность для студентов начать профессиональную карьеру.

Литература

1. Исследования будущего и профэкзамен вместо теории: как улучшить подготовку учителей? / Образование 4.0. 2021. URL: <https://skillbox.ru/media/education/kak-uluchshit-podgotovku-uchiteley/> (дата обращения: 16.08.2023).

2. Darling-Hammond L. Teacher education and the American future / L. Darling-Hammond // Journal of Teacher Education. 2010. Vol. 61. № 1–2. P. 35–47. DOI:10.1177/0022487109348024

3. Moulding L.R. Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support / L.R. Moulding, P.W. Stewart, M.L. Dunmeyer // Teaching and Teacher Education. 2014. № 41. P. 60–66. DOI:10.1016/j.tate.2014.03.007

4. Paula L.C. La Potencialidad del Diálogo Freiriano para las Investigaciones sobre la Constitución de los Formadores de Profesores / L.C. Paula // Multidisciplinary Journal of Educational Research. 2018. Vol. 7. № 2. P. 86–110. DOI:10.17583/remie.2018.3186

Развитие профессиональной компетентности педагогов ДООУ ОК «Точка будущего» в условиях инклюзивного образования

Дудкова Ирина Михайловна,

учитель-дефектолог ОК «Точка будущего» (Иркутск)

zaaminuz@rambler.ru

Малашенко Наталья Сергеевна,

педагог-психолог ОК «Точка будущего» (Иркутск)

malashenko-n@mail.ru

В статье представлена модель инклюзивного образования образовательного комплекса «Точка будущего», а также мероприятия по формированию психолого-педагогической компетенции у педагогов детского сада в вопросах реализации АОП в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, сопровождение педагогов, образовательные мероприятия, педагогическая компетентность, специалисты сопровождения.*

Development of Professional Competence of Teachers of Educational Complex 'Point Of Future' in the Conditions of Inclusive Education

Dudkova Irina M.

Defectologist in Educational Complex 'Point of future' (Irkutsk)

zaaminuz@rambler.ru

Malashenko Natalya S.

Psychologist in Educational Complex 'Point of Future' (Irkutsk)

malashenko-n@mail.ru

The article presents a model of inclusive education of educational complex 'Point of future' and activities aimed at forming psychological and pedagogical competences of kindergarten teachers while implementing adaptive educational program in conditions of inclusive education.

Keywords: *inclusive education, tutoring support for teachers, educational activities, pedagogical competences, tutoring specialists.*

Образовательный комплекс «Точка будущего» (далее – ОК ТБ) открылся в сентябре 2020 г. в Иркутске. Это уникальный проект, рассчитанный на совместное обучение и социализацию детей с разными образовательными потребностями, в том числе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей с ОВЗ. ОК является единым общеобразовательным учреждением, в структуре которого действуют следующие подразделения: детский сад, младшая школа, основная и старшая

школы, служба инклюзивного образования, служба социально-психологического сопровождения, физкультурно-оздоровительный комплекс, поселок приемных семей, система дополнительного образования. Таким образом, осуществляется качественная преемственность всех уровней образования в сочетании со службами сопровождения.

Весь образовательный процесс пронизан идеей инклюзивного образования. В ОК ТБ создана служба, которая включает в себя специалистов сопровождения – координатора инклюзивного образования, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, ассистентов, тьюторов, педагогов, реализующих АООП. Целью данной службы является активное включение в образовательный процесс всех детей независимо от их особенностей развития, социализация детей с ОВЗ.

Детский сад ОК ТБ – это сад комбинированного вида, где в условиях полной инклюзии совместно воспитываются дети с разной типологией нарушений и дети возрастной нормы, создана специально организованная предметно-развивающая среда.

Группа детей с ограниченными возможностями здоровья детского сада ОК ТБ достаточно разнородная: есть дети с ЗПР, интеллектуальными нарушениями, с нарушением слуха, РАС, ТНР, ТМНР и др. Все педагоги детского сада (воспитатели, муз. работник, педагог по физической культуре и т.д.) должны создавать необходимые условия для реализации АООП.

Однако педагоги сталкиваются с определенными трудностями: нехватка знаний и опыта в работе с детьми разных нозологий, адаптации учебного материала, осуществлении индивидуального подхода. Кроме того, приходят новые педагоги, которые нуждаются в помощи при организации работы с детьми с ОВЗ. В связи с этим возникла необходимость в обучении, проведении мероприятий, способствующих повышению профессионального уровня педагогов в области инклюзивного образования.

В данной статье представлены мероприятия, способствующие повышению компетенции педагогов детского сада по работе с детьми с ОВЗ.

С целью повышения квалификации каждые три года все педагоги проходят курсы повышения квалификации по работе с детьми с ОВЗ.

Для содействия осуществлению индивидуального подхода со стороны воспитателя к детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования специалистами инклюзивной службы ДОУ ОК ТБ создана проектная группа. Ежемесячным продуктом деятельности группы является подборка эффективных приемов работы с детьми с разной типологией нарушений в соответствии с разработанным планом.

Немаловажным инструментом организации эффективной коррекционно-развивающей и консультативно-просветительской работы всех педагогов является журнал взаимодействия, в котором каждый специ-

алист (логопед, дефектолог, психолог) дает рекомендации в письменной (печатной) форме для закрепления пройденного материала воспитателям. Благодаря журналу педагог видит отработываемые специалистами навыки, механизм адаптации программного материала, который может применить в своей практике.

На базе ОК ТБ ежегодно проходит мероприятие «Единый методический день» для педагогов Иркутской области и других регионов России, где рассматриваются такие темы, как «Индивидуализация образовательного процесса», «Педагогическое авторство как условие повышения качества современного образования» и т.д. Сотрудники комплекса в очном формате и в режиме онлайн проводят для коллег области большое количество полезных мастер-классов. Специалисты детского сада делятся опытом работы по организации системно-деятельностного подхода при обучении детей разных нозологий: с ЗПР, РАС, нарушениями слуха.

Ежегодно в ОК проводится Неделя инклюзии «Мы разные, но мы вместе», «Каждый особенный – все равны», целью которой является привлечение внимания всех участников образовательного процесса к вопросам инклюзивного образования, к проблеме социализации детей с ОВЗ. В рамках данной недели одной из эффективных форм работы является тренинг для педагогов «Мир глазами особого ребенка. Погружение», в ходе которого каждый педагог получает возможность ощутить на себе особенности восприятия мира разными детьми, почувствовать себя на месте ребенка с нарушением зрения, слуха, НОДА, ЗПР. По итогам проведения мероприятия коллеги отмечают, что они начинают лучше понимать потребности «особенных» детей, способы донесения до них информации и особенности взаимодействия с ними. Создана фильмотека для педагогов и родителей с подбором фильмов, информационных видеороликов, рекомендованных к просмотру и совместному обсуждению.

В течение года проводится Неделя специалистов социально-психологической службы, во время которой воспитатели детского сада с помощью логопедов, психологов и дефектолога учатся разрабатывать и проводить мероприятия, способствующие социализации «особенных» детей. Так, была создана и проведена игра «Пойми меня», где дети применяли вербальные и невербальные навыки коммуникации, позволяющие установить более тесный контакт с «особенными» детьми их группы, квест-игры с целью содействия принятию детей с ОВЗ.

Систематически проходят бинарные занятия специалистов службы инклюзивного образования с музыкальным руководителем, с педагогом по физической культуре, благодаря которым педагоги получают опыт совместного применения инструментов по включению детей с ОВЗ в образовательный процесс.

Педагог-психолог два раза в год проводит с воспитателями психологический тренинг по развитию их эмоционального интеллекта, который лежит в основе построения контактов и дальнейшего общения с детьми. В ходе тренинга педагог получает возможность встать на место ребенка и ощутить на себе восприятие стереотипных и альтернативных (эффективных) форм поведения взрослого.

Узкие специалисты проводят наблюдение, посещение мероприятий (занятий) в группах, организуют консультации по разработке конспектов занятий с учетом особенностей детей, адаптации материала, семинары с целью оказания помощи и содействия включению детей с ОВЗ в образовательный процесс.

Хорошей традицией стало проведение в начале учебного года рабочих встреч по адаптации учебного материала с учетом особенностей детей. Встречи носят практическую направленность, где каждый педагог комбинированной группы получает навык подготовки индивидуальных заданий для детей с ОВЗ по всем областям знаний.

В конце учебного года со всеми педагогами ДОУ ОК проводятся рабочие встречи по итогам реализации АОП, на которых педагоги совместно со специалистами сопровождения могут самостоятельно проанализировать полученные результаты реализации адаптированных программ. Все данные систематизируются и заносятся в индивидуальные карты развития детей с ОВЗ, где отражаются динамика развития каждого ребенка, план дальнейшей работы. Карты два раза в год (сентябрь, май) согласовываются с родителями.

Одним из важных направлений является помощь во взаимодействии воспитателей с родителями «особенных» детей. Это направление работы заслуживает особого внимания, так как от правильно выстроенных отношений зависит результат работы. С привлечением родителей были созданы стенгазеты «Помните, все в наших руках» о влиянии слов и действий взрослого на ребенка, «Мир глазами особенного ребенка». Также родители активно принимают участие в других различных событиях комплекса: спортивных мероприятиях, благотворительной ярмарке, творческих вечерах, концертах, экскурсиях, выставках.

Комплекс проведенных мероприятий показал свою эффективность. Профессиональный уровень педагогов ДОУ ОК ТБ повысился, что проявляется в их способности самостоятельно организовывать эффективное взаимодействие с детьми с ОВЗ, в подготовке материалов документов для ПМПК и ППк, адаптации учебного материала, отслеживании динамики развития и построении плана работы с учетом индивидуальных особенностей детей, в грамотном взаимодействии с родителями детей с ОВЗ. Педагоги способствуют включению детей во все мероприятия детского сада, используя ресурсы каждого ребенка, создавая ситуацию успеха для детей и их родителей.

С сентября 2022 года начала свою работу «Школа ПРОважное», организованная учителем-дефектологом и педагогом-психологом, куда входят родители детей с ОВЗ и педагоги детского сада. В рамках школы ежемесячно проводятся встречи как в очном, так и дистанционном формате, где рассматриваются актуальные вопросы развития и воспитания на протяжении обучения детей в детском саду.

Таким образом, специалисты службы инклюзивного образования являются одним из ресурсов в повышении компетенций у педагогов с недостаточным уровнем готовности к работе с детьми с ОВЗ.

Актуальные проблемы современного инклюзивного образования в Российской Федерации

Киселева Дарья Евгеньевна,

*педагог-психолог МБОУ «Центр образования № 40 имени Героя Советского Союза Ивана Андреевича Деметьева», магистр психологических наук (Тула)
darja-kiseleva@rambler.ru*

В данной статье рассматривается ряд актуальных для современного инклюзивного образования проблем. Показано, что вопросы развития условий инклюзивного образования являются фундаментальными проблемами в сфере образования, затрагивающими всех субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, дети с ОВЗ, образовательные потребности, особые образовательные потребности.*

Actual Problems of Modern Inclusive Education in the Russian Federation

Kiseleva Daria E.

*Teacher-Psychologist of the Municipal Budgetary Educational Institution 'Education Center No. 40 named after the Hero of the Soviet Union Ivan Andreevich Dementyev', Master of Psychological Sciences (Tula)
darja-kiseleva@rambler.ru*

This article discusses a number of topical issues for modern inclusive education. It is shown that the issues of the development of inclusive education conditions are fundamental problems in the field of education, affecting all subjects of the educational process.

Keywords: *inclusive education, children with disabilities, educational needs, special educational needs.*

На сегодняшний день в Российской Федерации проживает около 10 млн детей в возрасте от 0 до 17 лет. По данным Министерства

просвещения Российской Федерации в дошкольных образовательных учреждениях воспитываются более 500 000 детей с ОВЗ, что составляет около 7% от общего числа детей. Кроме того, более 1,5 млн обучающихся имеют ограниченные возможности здоровья, что соответствует 15% от общей численности детей [2]. Из этого следует, что более 2 млн детей в России нуждаются в специальной помощи, поддержке.

Основные причины, по которым детей относят к категории с ОВЗ, разнообразны: это нарушения и психического, и физического развития, выявленные и на ранней стадии развития, и уже в процессе обучения в образовательной организации. По причине данного разнообразия и различных специфик нарушений в настоящее время наблюдается ряд острых проблем при обеспечении условий качественного инклюзивного образования в Российской Федерации.

Одним из самых острых вопросов в организации инклюзивного образования является потребность в педагогических кадрах. Согласно различным социологическим исследованиям последних лет, в Российской Федерации наблюдается нехватка педагогов. Так, например, по оценке Татьяны Львовны Клячко, руководителя Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС, в 2021 г. в школах страны не хватало 250 тыс. учителей [привод. по: 4]. Согласно данным Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», в 2021/22 учебном году в России насчитывалось 39 908 школ, общая укомплектованность педагогических кадров достигала 96,9%, таким образом, дефицит педагогов составлял 3,1% [5]. В 2022 году, по данным платформы «Авито Работа», потребность в специалистах сферы образования увеличилась на 20% по сравнению с 2021 г., при этом наиболее востребованной оказалась профессия учителя, на которую пришлось 30% от общего числа предложений отрасли [1]. Исходя из указанных данных можно сделать вывод, что образовательные организации имеют проблемы с основной комплектацией педагогических кадров, не говоря уже о специфических профессиях, как учитель-дефектолог или тьютор, ставки которых практически отсутствуют во многих школах.

Следующий вопрос состоит в сложности удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ОВЗ в связи с высокой наполняемостью классов. Стоит отметить, что в настоящий момент школы во многих регионах Российской Федерации переполнены в связи с различными причинами. На сегодняшний день в звеньях начального и основного общего образования класс может быть наполнен от 25 и до 40 учеников, а порой и больше, что за собой влечет глобальные изменения в построении, проведении урока. Не каждый среднестатистический обучающийся сможет быть успешен в таком большом коллективе; для детей с ограниченными возможностями здоровья необходимы определенные условия, которые невозможно реализовать при данной ситуации.

Из приведенных выше проблем вытекает следующая, такая как перегруженность педагогических кадров. Необходимость брать дополнительную нагрузку в связи с нехваткой кадров, большое количество детей в классе, при этом в настоящее время имея не одного ребенка с особыми образовательными потребностями, – все это делает работу педагогу в образовательной организации весьма затруднительной. В статистическом сборнике № 12 из серии «Индикаторы образования» 2023 г. указано, что укомплектованность педагогического коллектива зависит от специальности. В государственных и муниципальных организациях наблюдается острый дефицит с тьюторами, учителями-дефектологами, учителями-логопедами и педагогами-психологами. В частных организациях наблюдается немного иная картина. Больше всего организации нуждаются в социальных педагогах и педагогах дополнительного образования, однако потребность в учителях-дефектологах и педагогах-психологах также высока [3]. Данная оценка указывает на огромную перегруженность специалистов, являющихся основным звеном для развития организаций инклюзивного образования.

В настоящее время педагоги-психологи в школах испытывают огромную нагрузку. Система образования имеет дефицит специалистов, где на одного педагога-психолога может приходиться свыше 600 детей, при этом не учитывая детей с особыми образовательными потребностями.

Учителя-дефектологи в общеобразовательной школе не самое частое явление, вакансий нет. В основном данных специалистов можно встретить либо в специализированных центрах, либо специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, либо они закреплены за специальным классом в общеобразовательной школе.

Между тем стоит отметить, что все чаще рекомендации ПМПК включают тьюторов в необходимый перечень специалистов для помощи детям с ОВЗ в освоении образовательной программы. Вакансии тьюторов в образовательных организациях можно встретить, однако специфика работы и оплата труда не делают данные предложения более желаемыми для соискателей.

Таким образом, в настоящее время нами выделены наиболее актуальные проблемы, препятствующие развитию инклюзивного образования в Российской Федерации. Тем не менее стоит отметить, что сейчас в работе находится ряд проектов, которые могут помочь в решении некоторых вопросов инклюзивного образования. Например, федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» предусматривает создание условий, позволяющих детям с особыми образовательными потребностями получать качественное дополнительное образование. Кроме того, федеральный проект «Поддержка семей, имеющих детей» национального проекта «Образование» предусматривает оказание методической, психолого-педагогической и

консультационной помощи семьям, воспитывающим детей с инвалидностью. Вместе с тем указом президента Владимира Владимировича Путина 2023-й объявлен Годом педагога и наставника – все эти мероприятия направлены на решение в том числе вопросов развития инклюзивного образования в России.

Литература

1. В России вырос спрос на специалистов в сфере образования // РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20230202/obrazovanie-1849129319.html> (дата обращения: 09.08.2023).

2. Дети с особыми образовательными потребностями // Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 16.08.2023).

3. Индикаторы образования – 2023: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг [и др.]; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2023. 432 с.

4. Костенко Я. В российских школах не хватает учителей: как восполнить дефицит / Я. Костенко. URL: <https://www.gazeta.ru/social/2021/07/14/13733882.shtml> (дата обращения: 01.08.2023).

5. Оценен дефицит учителей в России // Skillbox Media. URL: <https://skillbox.ru/media/education/otsenyen-defitsit-uchiteley-v-rossii/> (дата обращения: 15.08.2023).

Готовность будущих педагогов к инклюзии школьников с позиции принятия «особого» ребенка

Козырева Ольга Анатольевна,

доцент кафедры специальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный

социально-педагогический университет», доцент,

кандидат педагогических наук (Волгоград)

kozzyrevaoo@mail.ru

Инклюзия является одной из глобальных целей развития общества, актуализирующей преобразования в системе образования и направленной на трансформацию ценностей. Центральной идеей инклюзии является понимание того, что любой человек может, независимо от особенностей его развития и ограничений здоровья, быть включен в социум для как можно полной реализации своих интересов и потребностей. Вектор развития современного российского образования, направленный на процесс гуманизации, способствует возрастанию интереса к проблеме инклюзивного трека образования и к феномену готовности педагога к успешной профессиональной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: *готовность, будущие педагоги, инклюзия школьников, принятие.*

The Readiness of Future Teachers to Include Schoolchildren from the Position of Accepting a ‘Special’ Child

Kozyreva Olga A.

*Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology,
Volgograd State Socio-Pedagogical University, Associate Professor,
PhD in Pedagogy (Volgograd)
kozyrevaoa@mail.ru*

Inclusion is one of the global goals of society’s development, actualizing transformations in the education system and aimed at transforming values. The central idea of inclusion is the understanding that any person can, regardless of the peculiarities of his development and health limitations, be included in society for the fullest possible realization of his interests and needs. The vector of development of modern Russian education, aimed at the process of humanization, contributes to an increase in interest in the problem of inclusive track of education and to the phenomenon of the teacher’s readiness for successful professional activity with children with special educational needs.

Keywords: *readiness, future teachers, inclusion of schoolchildren, acceptance.*

Профессиональная подготовка будущих педагогов выступает в двух качествах: процесс и результат освоения будущими педагогами системы знаний, умений, компетенций, в том числе инклюзивных, развития важных качеств личности, имеющих несомненное профессиональное значение. Это принятие, коммуникабельность, эмпатия, рефлексивность, толерантность и др. Они являются основой для формирования ценностных ориентаций будущих педагогов. Готовность будущих педагогов недефектологических специальностей к инклюзивному образованию признана одним из результатов профессиональной подготовки.

Готовность студентов – будущих педагогов к профессиональной деятельности является гарантией эффективности непосредственной педагогической деятельности. Она обеспечивает успешное выполнение функциональных обязанностей учителя, быструю адаптацию к условиям труда и особенностям обучающихся, применение всего объема полученных знаний, умений и компетенций, самостоятельное мобильное приобретение недостающих, грамотный отбор необходимых образовательных технологий.

Отличительной особенностью термина «готовность» является проявление в науке «коллекционерского» подхода к его определению. Оно употребляется в максимально широком диапазоне и в разнообразном контексте, например, как: настрой, готовность к действию, к деятельности (в том числе профессиональной), в целом к труду или конкретно педагогической деятельности, педагогической коммуникации,

профессиональному выбору и самоопределению; устойчивость и эффективность, интегративное качество личности [1; 2].

Специфика педагогической деятельности, изменение ее особенностей и условий протекания задают благоприятные условия для дальнейшего появления новых определений понятия «готовность». Это продолжает актуализировать научный поиск теоретических оснований формирования профессиональной готовности будущих педагогов (в том числе не дефектологических специальностей) к инклюзии школьников в процессе обучения в педагогическом университете.

Стратегическое разрешение заявленной проблемы лежит в плоскости развития принятия будущими педагогами детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в университете.

В ходе внедрения инклюзивного образования учеными и практиками выявлены барьеры как объективного, так и субъективного характера. Именно к субъективным барьерам относится проблема принятия педагогом детей с особыми образовательными потребностями.

Под принятием понимают способность безусловного и объективного восприятия, адекватную ситуации и возможностям оценку обучающегося с одновременным проявлением профессиональной преданности. Оно предполагает безусловную любовь без всяких «если...» или «может быть...», понимание состояния и чувств ребенка, сопровождение и поддержку на всех этапах развития. Для возникновения состояния готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии будущим педагогам необходимы осознание общественных требований и социального заказа, сопоставление поставленных обществом задач и собственных образовательных потребностей, мотивация, глубокие специальные знания, владение инклюзивными компетенциями, ассистивными и иммерсивными технологиями, профессионально важными личностными качествами, в том числе принятия детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Першина Н.А. Исследование психологической готовности участников образовательного процесса к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Першина, Ю.В. Кузьмина, М.В. Шамардина // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 180–191.

2. Самсонова Е.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса / Е.В Самсонова, В.В. Мельникова // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 97–112.

3. Скоробогатова Н.В. Проблемы инклюзивного образования на современном этапе становления системы специального образования / Н.В. Скоробогатова // Вестник Шадринского государственного педагогического

университета. 2015. № 2(26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-na-sovremennom-etape-stanovleniya-sistemy-psichologicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.08.2023).

Инклюзивная образовательная практика как основной вектор профессиональной подготовки бакалавров психолого-педагогического направления к работе в инклюзивном образовании

Кукушкина Юлия Андреевна,

доцент Департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», кандидат психологических наук (Москва)

j.a.kukushkina@gmail.com

В статье рассматриваются проблемы готовности педагогических кадров к работе в инклюзивном образовании. Делается акцент на психологической и профессиональной неготовности педагогических работников к организации обучения детей с различными образовательными потребностями. В статье поднимается вопрос создания определенной системы подготовки «нового» педагога. Автор знакомит с новой программой обучения бакалавров «Инклюзивное образование» по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование». Особое внимание автор уделяет вопросам реализации программы как в целях формирования профессиональных компетенций, ориентированных на реализацию инклюзии в образовании, так и для приобретения студентами в процессе обучения опыта взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями за счет погружения с первых курсов в разнообразные инклюзивные практики. Делается вывод, что данный формат обучения позволяет сформировать у студентов психологическую готовность к работе с каждым ребенком в инклюзивном пространстве и к принятию философии инклюзии на ценностном уровне.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, инклюзивная образовательная практика, направление подготовки, профессиональная подготовка бакалавров, психологическая неготовность, профессиональные компетенции.*

Inclusive Educational Practice as the Main Vector of Professional Training of Bachelors of Psychological and Pedagogical Direction to Work in Inclusive Education

Kukushkina Yuliya A.

Associate Professor at Psychology Department of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow City University,

PhD in Psychology (Moscow)

j.a.kukushkina@gmail.com

The article deals with the problems of teacher's readiness to work in inclusive education. The emphasis is made on the psychological and professional unpreparedness of specialists in teaching to organize the education of children with different educational needs. The article raises the issue of creating a certain system of training a 'new' teacher. The author introduces the new bachelor's degree program 'Inclusive Education' in the field of psychological and pedagogical education. The author pays special attention to the implementation of the program both in order to form professional competencies focused on the actualization of inclusion in education, and to acquire students the experience of interacting with children with special educational needs through immersion a variety of inclusive practices. The conclusion is that this training format allows students to form a psychological readiness to work with each child in an inclusive space and to accept values of the philosophy of inclusion.

Keywords: *inclusive education, inclusive educational practice, direction of training, professional training of bachelors, psychological unreadiness, professional competencies*

В настоящее время происходит этап совершенствования системы внедрения инклюзивного образования в столичном регионе. Это в первую очередь разработка и утверждение новой нормативно-правовой базы, а также изменения в системе подготовки кадров. Государственные общеобразовательные организации города Москвы для создания комфортной и безопасной образовательной среды и оказания психолого-педагогической помощи и поддержки учащимся руководствуются новыми стандартами. Данные нормативные документы позволяют коллективу администрации, педагогов и специалистов психолого-педагогического консилиума образовательной организации создавать оптимальные условия, готовить образовательную среду под особые потребности различных категорий детей.

Однако у педагогических работников образовательных учреждений часто возникают профессиональные трудности в понимании специфики развития детей с ограниченными возможностями здоровья, их психологических особенностей, а также в связи с незнанием форм, методов и технологий обучения таких детей, неумением адаптировать образовательные и развивающие материалы. Педагог в ситуации инклюзии не всегда может с легкостью перестроиться и стать организатором процесса обучения детей с различными образовательными потребностями, уметь настроить коммуникацию и взаимодействие с каждым ребенком и родительской общественностью. Более того, личностно ориентированный подход в обучении невозможен без эмоциональной поддержки учителей учителем. А как показывают наблюдения за деятельностью педагогов, такая эмоциональная поддержка нередко вызывает наибольшие затруднения.

В практике образовательных учреждений часто встречается непонимание принципов инклюзивного образования, не всегда осознается

основная идея инклюзии, не привносятся изменения в организацию системы образования на ценностном и нравственном уровнях. Поэтому важным звеном при подготовке современного педагога является как формирование его профессиональной компетентности, так и изменение смысловых и ценностных ориентаций при взаимодействии с людьми с инвалидностью и специальными образовательными потребностями. Профессиональная и психологическая неготовность кадров является основной проблемой развития инклюзии в современном образовании и требует создания определенной системы подготовки «нового» педагога.

Целью данной статьи является освещение роли инклюзивной образовательной практики в подготовке специалистов психолого-педагогического направления к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Коллектив преподавателей Департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» с 2023/24 учебного года начинает готовить студентов бакалавриата 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» по новой программе «Инклюзивное образование».

Наша образовательная программа направлена на подготовку педагогического работника в области инклюзивного образования, который может выполнять функциональные обязанности координатора инклюзивного образования, педагога-психолога, тьютора. Выпускник программы должен обладать компетенциями в области психолого-педагогического сопровождения процесса обучения, развития и социализации детей дошкольного возраста и учащихся школ в современном образовании. Он владеет знаниями о правовых, организационных и методических основах инклюзивного образования. Способен проектировать и реализовывать сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями. Обладает знаниями и компетенциями в области индивидуализации и личностно ориентированного обучения; готов реализовывать индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения, организовывать межпрофессиональное взаимодействие работников сферы образования по вопросам инклюзии.

Нами разработаны и включены в учебный план модули, направленные на получение общих представлений в сфере гуманитарного знания, естественно-научных основ образования. Студенты знакомятся с основами психологии и теорией инклюзивной практики, психодидактикой и психологией воспитания, социализации и развития ребенка на разных возрастных этапах. Целью дисциплин, включенных в модули, является формирование практических умений и навыков по созданию специальных условий обучения и психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования, применение в научно-исследовательской

деятельности знаний о современных исследованиях в этой области. Получение представлений о психопрофилактике и комплексной диагностике детей с ограниченными возможностями здоровья. Изучение технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья каждой нозологии, проектирование коррекционно-развивающей среды в инклюзивном образовании.

Образовательная программа предполагает очно-заочную и заочную формы обучения. Такая форма обучения всегда привлекает выпускников педагогических колледжей, которые, в свою очередь, являются важным контингентом нашего института – наиболее замотивированными, обладающими определенными компетенциями как в области профессиональной деятельности, так и в части первого практического опыта взаимодействия с различным контингентом детей в образовательных организациях в рамках прохождения практики.

Таким образом, программа подготовки будущего специалиста для работы с детьми с особыми образовательными потребностями включает в себя модули общекультурной, медико-биологической, психолого-педагогической и специальной подготовки, вбирающей в себя широкую предметную и методическую направленность.

Однако ключевым элементом данной программы является особое наполнение на каждом курсе обучения учебных и педагогических практик. Студенты с первого курса знакомятся с образовательным, социокультурным пространством города и основными задачами деятельности столичных образовательных организаций. В нашем институте в рамках сетевого взаимодействия мы давно сотрудничаем с такими образовательными организациями, которые зарекомендовали себя позитивным опытом создания инклюзивной образовательной среды, грамотной организацией процесса сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, испытывающих трудности в освоении основных образовательных программ, развитии и социальной адаптации. Данные образовательные учреждения являются опорными площадками для прохождения студентами практики и стажировки.

Обучающиеся первых курсов на социокультурной и ознакомительной практике получают первый опыт взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений в рамках психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса. Психолого-педагогическая практика дает возможность будущим специалистам приобрести опыт профессиональной психолого-педагогической, учебно-исследовательской деятельности. Студенты развивают способность организовывать совместную и индивидуальную учебную, воспитательную и коррекционно-развивающую деятельность обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Подводя итог, необходимо отметить, что в современной педагогической науке и образовательной практике для профессионального развития педагога стажировочные (стажерские) площадки считаются наиболее эффективным средством обучения. Успешная инклюзивная образовательная практика позволяет повысить профессиональный уровень будущих педагогических работников современного образования, сформировать у них психологическую готовность к работе с каждым ребенком в инклюзивном пространстве, к принятию философии инклюзии на ценностном уровне.

Подготовка сурдопедагогов в инклюзивной парадигме

Леонгард Эмилия Ивановна,

*старший научный сотрудник, руководитель направления слухоречевого развития сети центров «Радуга звуков», кандидат педагогических наук (Фрязино, Московская обл.)
leongard33@mail.ru*

В статье представлены основные направления образовательной программы подготовки будущих сурдопедагогов; раскрыто значение каждого направления для когнитивного, языкового, социального развития ребенка с нарушением слуха и его готовности к инклюзии.

Ключевые слова: программа подготовки сурдопедагогов, нарушение слуха, речевой слух, слухоречевая реабилитация, компетенции, когнитивное, языковое развитие, ассистивные системы реабилитации, инклюзия, семья ребенка с нарушением слуха.

Training of Surdopedagogues in the Inclusive Paradigm

Leongard Emilija I.

*Senior Researcher, Head of the Speech-Hearing Development of the Network of Centers 'Rainbow of Sounds', PhD in Pedagogy (Fryazino, Moscow region)
leongard33@mail.ru*

The article presents the main areas of the educational program for the training of future surdopedagogues; the meaning of each area for the cognitive, linguistic, social development of a child with hearing impairment and his readiness for inclusion is revealed.

Keywords: training program for surdopedagogues, hearing impairment, speech hearing, speech hearing rehabilitation, competencies, cognitive and linguistic development, assistive rehabilitation systems, inclusion, family of a child with a hearing impairment.

Нарушение слуха (глухота, тугоухость) влечет за собой тяжелые последствия для развития ребенка. До обучения ребенок не слышит речи, не говорит сам, т.е. выпадает из общения; звуковая информация не

поступает в его мозг совсем или поступает в искаженном виде, поэтому не активируются те области мозга, которые связаны с формированием речи в устной и письменной формах. У ребенка нарушено пространственное восприятие; часты нарушения двигательной сферы; ребенок не понимает смысла поведения окружающих; он зависим от взрослых (родителей, других членов семьи); часты нарушения эмоциональной сферы, ребенку тревожно в социуме и т.д. Очевидно, что нарушения касаются разных сторон развития ребенка, поэтому его абилитация/реабилитация должна включать в себя широкий спектр научных подходов из разных разделов науки и технологий.

Перед сурдопедагогами (и родителями детей с нарушением слуха) стоит чрезвычайно сложная задача создания у неслышащих и неговорящих, т.е. глухонемых, детей на новой медико-технической базе новых для них систем: слуховой, слухоречевой, слухозрительной, речевой, языковой, двигательно-слухоречевой, слухозрительно-двигательной; задача создания базы для осуществления мыслительных операций.

Достижения в области медицины и высоких технологий создали надежную физиологическую базу для становления/восстановления речи и нормализованного языкового развития глухих и слабослышащих детей. Обязательным условием создания и функционирования слуховой и слухоречевой систем является наличие высококачественных сурдотехнических средств. Благодаря протезированию слуховыми аппаратами или кохлеарными имплантами улитка может выполнять свою главную функцию – передавать информацию в мозг. И хотя органическое нарушение, т.е. «первичный дефект», остается, усилиями медицины и техники функциональная глухота побеждена. Но сам по себе факт слухопротезирования не обеспечивает формирования речевого слуха и речи. Медицина и техника тут бессильны – необходимо взаимодействие с наукой, занимающейся проблемами воспитания, обучения и реабилитации детей с нарушением слуха, – сурдопедагогикой.

Социальная значимость и сложность проблемы слухоречевой абилитации/реабилитации детей с нарушением слуха требует от сурдопедагогов постоянного расширения знаний в разных областях науки, владения современными технологиями обучения и постоянно обновляющимися техническими средствами реабилитации. Эти знания являются обязательным содержанием программы подготовки сурдопедагогов. Этому посвящена данная статья.

Первый шаг в процессе абилитации – бинауральное слухопротезирование: дети должны постоянно носить два слуховых аппарата, или два кохлеарных импланта, или слуховой аппарат и имплант. При пользовании слуховыми аппаратами активируются сохранные клетки улитки, а при кохлеарной имплантации информацию на слуховой нерв передают вживленные в улитку электроды.

Слухоречевая (ре)абилитация невозможна без использования многообразных технических средств реабилитации детей с нарушением слуха (ассистивных систем): индивидуальных слуховых аппаратов воздушной проводимости; индивидуальных слуховых аппаратов костной проводимости; кохлеарных имплантов; беспроводной аппаратуры коллективного пользования; тренажеров слуха и речи; FM-систем. Эти сведения должны входить в образовательную программу.

Слуховая и слухоречевая системы создаются в течение длительного времени в разных условиях только в процессе многолетней ежедневной работы по формированию и развитию речевого слуха. Будущим сурдопедагогам необходимо знать, что происходит в мозге до слухопротезирования и после: до протезирования слуховые центры мозга замещаются зрительными; после протезирования происходит постепенное восстановление функций слуховых отделов. Мозг нуждается в слуховой стимуляции в течение длительного времени, для того чтобы в нем образовывались все более прочные нервные связи и чтобы количество этих связей увеличивалось. Длительность упражнений во времени необходима для постоянной загрузки и перезагрузки мозга с целью приобретения языковых навыков высшего порядка и других знаний.

Созидание отсутствующей слухоречевой системы происходит при одновременном «построении» психонейрофизиологического механизма речевого слуха и формировании речи в устной и письменной формах. Заставить улитку работать «на речь» может только один «инструмент» – звучащая речь. Благодаря ей зарождаются и развиваются слуховая функция, слуховое восприятие и формируются речевой слух и слухоречевая система.

Овладение произносительной стороной речи происходит благодаря содружественной работе разных систем: слуховой, слухозрительной (би-сенсорный подход) и двигательной – крупных движений тела и мелкой моторики артикуляционного аппарата. Сформированность крупных движений достигается скоординированным функционированием нервной, мышечной, костной, а также зрительной систем, и это влияет на уровень разборчивости речи.

Важное направление в программе подготовки сурдопедагогов – обучение детей грамоте – чтению и письму. Оно включает знакомство с методами (глобальные и аналитические чтение и письмо); синхронизацию работы четырех систем (зрительной, слуховой, голосовой, двигательной); постоянное проявление понимания детьми прочитанного и написанного ими самими. Семантика, т.е. понимание детьми смысла речи, смысла текстов, – основная цель овладения грамотой и самостоятельной связной речью в условиях использования слухоречевой системы.

В обязанности сурдопедагогов входит работа с семьей ребенка с нарушением слуха, о чем будущие сурдопедагоги тоже должны знать.

Эта работа включает консультирование родителей и других членов семьи на всех этапах (ре)абилитации и обучения, начиная с момента постановки диагноза; обязательное присутствие родителей на индивидуальных занятиях, периодическое присутствие на групповых занятиях в детском саду и уроках в школе; объединение семей детей с нарушением слуха; проведение родительских конференций; предоставление родителям методических материалов по организации жизни детей в семье.

К концу обучения студенты овладевают профессиональными компетенциями по направлениям использования слуховых аппаратов и кохлеарных имплантов; формирования и развития речевого слуха у детей младенческого – школьного возраста; формирования речи в устной и письменной формах; когнитивного развития; формирования речевого общения; обучения пониманию смысла текстов в устной и письменной формах; работы с родителями.

Реализация представленного содержания программы подготовки будущих сурдопедагогов создает условия для безболезненного вступления глухих и слабослышащих детей в мир инклюзии на всех уровнях образовательной траектории – от детского сада до вуза. Эти условия: способность самостоятельного установления деловых и речевых контактов с окружающими детьми и взрослыми; умение договариваться и работать в группе, в коллективе слышащих сверстников (а в будущем – коллег); эмпатия (которая рождается в процессе делового и личностного общения); владение внятной и грамотной речью; понимание смысла текстов. Инклюзивное образование способствует ранней социализации детей с нарушением слуха и расширяет границы их профессиональной компетентности.

Готовность российских учителей общеобразовательных школ к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования

Панфилов Михаил Сергеевич,

аспирант департамента педагогики, психологии и развития личности

АНО ВО «УНИВЕРСИТЕТ БРИКС (ЮНИБРИКС)» (Москва)

mikh.1998@yandex.ru

В данной статье рассматривается теоретический анализ направлений готовности учителей общеобразовательных организаций к учебно-профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Поскольку в инклюзивном образовании готовность к педагогической деятельности представляет собой важнейший фактор реализации в профессиональной деятельности учителя, в статье осуществляется

теоретический анализ основных направлений готовности молодых специалистов и опытных учителей, а также определяются ключевые компоненты развития педагогов, осуществляющих образовательную деятельность в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность педагога, профессиональная готовность учителя, компоненты готовности, направления развития готовности.

Readiness of Russian Teachers of Secondary Schools for Pedagogical Activity in the Conditions of Inclusive Education

Panfilov Mikhail S.

*Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Psychology and Personality Development of the Autonomous Non-Profit Organization of Higher Education 'BRICS UNIVERSITY (UNIBRLX)' (Moscow)
mikh.1998@yandex.ru*

This article discusses the theoretical analysis of the directions of readiness of teachers of general education organizations for educational and professional activities in the conditions of inclusion. Since readiness for pedagogical activity in inclusive education is the most important factor of realization in the professional activity of a teacher, the article provides a theoretical analysis of the main directions of readiness of young specialists and experienced teachers, and also identifies the key components of development among teachers engaged in educational activities in inclusive education.

Keywords: *inclusive education, psychological readiness of a teacher, professional readiness of a teacher, components of readiness, directions of readiness development.*

Переход системы образования к обучению в сторону инклюзивного образования позволяет современному обществу сформировать толерантное отношение к детям, которые имеют определенные психофизиологические особенности, и показать, что каждый ребенок может получить качественное образование на равных условиях. При этом общеобразовательные школы должны создавать условия не только для детей с особенностями в развитии, но и для учителей, которые станут специалистами, отвечающими за обучение и воспитание детей с ОВЗ [3].

Важно отметить тот факт, что образовательная система высшего образования также в меньшей степени выделяет важность формирования навыков и способностей студентов к инклюзивной профессиональной деятельности, процесс обучения опирается на опыт работы в традиционной системе обучения. Анализируя современную систему образования, можно определить, что инклюзивное обучение представляет собой направленность, к которой не готова современная система обучения, поскольку основные субъекты педагогической деятельности ис-

пытывают трудности в подготовке к инклюзивной профессиональной деятельности [1; 2].

Большинство молодых учителей общеобразовательных школ нуждаются в дополнительном образовании, а более опытные учителя формируют свое понимание процесса обучения и не испытывают потребности в дополнительной классификации. В этом и заключается основное противоречие развития инклюзивного образования.

Для того чтобы сформировать пути разрешения данной проблемы, необходимо изучить особенности готовности как молодых, так и более опытных учителей.

Отечественные исследователи в области инклюзивного образования, такие как М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова, определяют готовность учителей к инклюзивному образованию через профессиональную и психологическую готовность. Профессиональная готовность представляет собой способности учителя использовать получаемую теоретическую информацию в практической области, владеть необходимыми средствами и методами коррекционной и специальной педагогики и психологии, понимать уникальные особенности и потребности детей с ОВЗ и удовлетворять их в рамках учебно-воспитательного процесса [привод. по: 1].

Структура психологической готовности заключается в том, чтобы уметь эмоционально принимать детей с различными нарушениями в развитии, уметь включать учащихся в образовательный процесс и получать удовлетворение от собственной педагогической деятельности [4].

Именно на данных направлениях готовности происходит выстраивание профессиональных навыков специалистов, которые осуществляют свою деятельность в инклюзивной среде. Для того чтобы определить приоритеты молодых и опытных учителей, мы сформировали анкету, которая позволила определить несколько направлений профессиональной готовности, а именно: ценностно-мотивационный компонент; когнитивный компонент; поведенческий компонент; аффективный компонент [3; 4].

Анкетирование проходили учителя общеобразовательных школ, чей опыт составляет от 1 до 5 лет, а также более опытные педагогические сотрудники, чей опыт более 15 лет. Общее количество участников анкетирования составило 134 человека.

Полученные результаты данного анкетирования позволяют определить, что среди молодых специалистов, чей опыт от 1 до 5 лет, профессиональная деятельность инклюзивной направленности влияет на все компоненты готовности. Ценностно-мотивационный компонент сформирован и развит только на 35% среди участников исследования, значит, большинство испытуемых обладают низким уровнем мотивации к обучению детей с ОВЗ. Только у 20% молодых специалистов проявляется сформированность поведенческого компонента, остальная часть

респондентов используют непродуктивные копинг-стратегии в работе с детьми. Последний показатель аффективный, и он проявляется у молодых специалистов очень открыто: 65% участников исследования испытывают эмоциональное выгорание от профессиональной инклюзивной деятельности.

Данные результаты оценки молодых специалистов позволяют сформировать понимание, что необходимо создать условия, которые позволят наиболее широко рассмотреть особенность профессиональной деятельности. Продуктивным направлением подготовки молодых специалистов является метод наставничества, когда происходит прикрепление опытного специалиста к молодому учителю и они вместе занимаются профессиональной деятельностью.

Среди опытных специалистов показатели рассматриваемых компонентов находятся на высоком или среднем уровне. Учителя обладают необходимой познавательной базой знаний, обладают мотивацией при работе с детьми с ОВЗ, используют положительные копинг-стратегии; средние значения аффективного компонента демонстрируют фрустрационную толерантность, проявления выгорания и редукции.

Результаты данного исследования показывают, что более опытные учителя общеобразовательных школ, действительно, обладают отлично сформированными навыками, способностями и качествами, позволяющими эффективно работать с детьми с ОВЗ. При этом показатель аффективного компонента можно увеличить за счет системы наставничества; данный метод поможет молодым специалистам перенимать опыт взрослых педагогов, а более опытные специалисты смогут по-новому взглянуть на свою профессиональную деятельность.

Таким образом, можно сделать вывод, что готовность учителей общеобразовательных школ к педагогической деятельности в условиях инклюзии является важнейшим элементом, который позволит создать единую эффективную систему инклюзивного обучения. Молодые специалисты нуждаются в дополнительном и более сконструированном обучении, перед тем как попадут в инклюзивную сферу обучения, а опытные учителя должны больше анализировать свое эмоциональное состояние и работать с ним.

Литература

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

2. Гурьянова И.В. Комплексное сопровождение субъектов инклюзивного образовательного пространства: монография с международным участием / И.В. Гурьянова [и др.]; отв. ред. Н.И. Кузьменко; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский

государственный технический университет им. Г.И. Носова». Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2018. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

3. Захарова С.И. Проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / С.И. Захарова // Молодой ученый. 2020. № 43 (333). С. 100–101. URL: <https://moluch.ru/archive/333/74403/> (дата обращения: 28.07.2023).

4. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Назарова // Социальная педагогика. 2010. № 1. С. 77–87.

5. Поникарова В.Н. Динамика готовности педагогов к инклюзивному образованию: этапы, особенности и тенденции: монография / В.Н. Поникарова. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2019. 122 с.

Методическая подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования школьников средствами неформального образования

Руднева Инна Александровна,

доцент кафедры социальной педагогики

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», кандидат педагогических наук (Волгоград)

inna.rudneva@mail.ru

Шипилова Елена Викторовна,

старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (Волгоград)

shipilovalv@gmail.com

В статье описываются структура и содержание методической подготовки практикующих педагогов в реализации инклюзивного образования школьников средствами неформального образования, предлагаемого педагогическим университетом.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагог, методическая подготовка, неформальное образование, авторские семинары, мастер-классы.

Methodical Training of Teachers for the Implementation of Inclusive Education of Schoolchildren by Means of Non-Formal Education

Rudneva Inna A.

Associate Professor of the Department of Social Pedagogy,

Volgograd State Socio-Pedagogical University, PhD in Pedagogy (Volgograd)

inna.rudneva@mail.ru

Shipilova Elena V.

*Senior Lecturer of the Department of Special Pedagogy and Psychology,
Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd)
shipilovalv@gmail.com*

The article describes the structure and content of methodical training of practicing teachers in the implementation of inclusive education of schoolchildren by means of non-formal education offered by the pedagogical University.

Keywords: *inclusive education, teacher, methodological training, non-formal education, author's seminars, master classes.*

Исследование выполнено по проекту «Разработка модели методической подготовки педагога к инклюзивному образованию школьников», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 15.02.2023 № 073-03-2023-024/2 к соглашению от 27.01.2023 № 073-03-2023-024).

Практика современного инклюзивного образования, изменчивость государственного образовательного заказа, совершенствование педагогических технологий требуют от педагогов своевременно осваивать новое содержание педагогического образования. Повышение квалификации, которое педагоги осуществляют на протяжении всей своей профессиональной карьеры, позволяет им расширять, развивать и обновлять свои компетенции, повышать уровень сформированности методической подготовки.

Дополнительное профессиональное образование педагогов может быть формальным, неформальным и информальным. Под неформальным образованием мы понимаем самостоятельное, инициативное образование взрослого человека, носящее системный, целенаправленный характер. Рассмотрим возможности неформального образования, которое предлагают современные педагогические университеты для решения задачи совершенствования методической подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования школьников, на примере системы работы Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ). Неформальное образование педагогов инклюзивного образования осуществляется посредством организации и проведения следующих мероприятий: авторские семинары (в том числе онлайн), открытые лекции, мастер-классы, решение кейсов.

В рамках образовательного проекта «Вебинары ВГСПУ» проводятся онлайн-семинары по актуальным проблемам образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Тематика онлайн-семинаров разнообразна: «Современные подходы к организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ в условиях обновленных ФГОС», «Готовность педагога к реализации инклюзивного образования», «Обновленные ФГОС начального общего образования», «ФГОС основного

общего образования: новые подходы в образовании», «Организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения федеральной адаптированной образовательной программы» и ряд других.

Например, слушатели вебинара на тему «Организация образования обучающихся с ОВЗ на уровне основного общего образования в соответствии с ФГОС» расширяют свои знания по широкому кругу вопросов:

- правовые основы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования;

- реализация ФГОС основного общего образования при организации обучения и воспитания детей с ОВЗ;

- особенности проектирования адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования и примерных адаптированных образовательных программ для разных категорий обучающихся с ОВЗ в соответствии с федеральной адаптированной образовательной программой.

В рамках неформального образования проводятся открытые лекции по проблемам методической подготовки учителей инклюзивного образования. Необходимо отметить, что предложения тематики лекций и практических семинаров определяются с соответствии с нормативно-правовыми изменениями в отечественном образовании. Также подобные мероприятия проводятся по запросу работодателей и практикующих специалистов.

На лекции «Установление руководящего контроля как база формирования сотрудничества и учебного поведения» обсуждаются вопросы о необходимости применения руководящего контроля, этапы установления руководящего контроля, основные ошибки и сложности при формировании навыков сотрудничества и учебного поведения. На лекции «Нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивной школе» рассматриваются типичные трудности в освоении навыков чтения, письма и счета у детей с ограниченными возможностями здоровья с точки зрения теории системной динамической локализации высших психических функций. Слушателям предлагаются упражнения, которые учителя могут применять на уроках с целью профилактики и преодоления негативных последствий переутомления нервной системы и для активизации когнитивных функций у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Решению задач неформальной методической подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования школьников способствует проведение авторских семинаров и мастер-классов с разбором педагогических случаев и решением кейсов. В рамках таких семинаров практикующие педагоги экспертного уровня делятся своими знаниями и опытом, подробно рассматривая те или иные учебные ситуации, с ко-

торыми сталкиваются педагоги. Участники занятий могут не только оценить, как ведут себя коллеги в подобных ситуациях, но и сами участвовать в решении задач и выработке типовых и нестандартных решений при организации обучения и воспитания школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Основная цель авторских семинаров и мастер-классов для педагогов – в практико-ориентированном обучении научиться отбирать методики для решения образовательных задач, а также создавать условия для развития навыков объективной самооценки и самоанализа. Кроме того, участие в семинарах помогает педагогам лучше понимать своих учеников, исходя из анализа их психофизиологических особенностей и образовательных потребностей. Так, авторские семинары раскрывают вопросы оценки образовательных задач, их адаптации к потребностям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, примеры использования инновационных технологий в инклюзивном образовании, в том числе в организации учебного процесса и взаимодействия с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью разных нозологических групп.

Авторские семинары как форма неформального образования представляют собой возможность для педагогов общаться, делиться опытом в организации педагогической деятельности и воспринимать свою профессию как непрерывный и динамичный процесс развития. Наиболее востребованными темами являются: «Проектирование инклюзивного урока», «Проектирование и реализация внеурочной деятельности в инклюзивном пространстве школы», «Технологии работы учителя в инклюзивном классе» и ряд других. Поскольку педагоги инклюзивного образования работают с различными детьми, в том числе детьми с особенностями развития и/или инвалидностью, участие в разборах реальных ситуаций из практики позволяет ориентироваться на развитие эффективных стратегий работы со всеми учениками, активно присваивать новый опыт. Тематика кейсов для педагогов инклюзивного образования включает следующие аспекты:

1. Организация образовательной деятельности: как помочь ученикам с сенсорными, двигательными, речевыми, поведенческими нарушениями понимать и интерпретировать учебные материалы и принимать активное участие в учебном процессе?

2. Работа с поведенческими проблемами детей: как учителю помочь детям с проблемами авторитарности, агрессии, конфликтности и другими поведенческими проблемами, характерными для детей с ограниченными возможностями здоровья?

3. Работа с обучающимися с разным уровнем знаний: как справиться с трудностями, возникающими при работе в группах, где одни школьники знают учебный материал лучше других? Как лучше организовать

работу в группах, для того чтобы все обучающиеся могли учиться и развиваться на своем уровне.

Решение подобных кейсов в групповой работе, вместе с педагогом-экспертом позволяет слушателям эффективно осваивать теоретические знания, видеть возможности их применения в реальных ситуациях обучения и воспитания школьников в инклюзивном классе. Ориентация на профессиональный опыт педагогов особенно актуальна в отношении инклюзивного обучения. В результате педагоги, которые уже имеют многолетний педагогический стаж и профессиональный опыт, получают знания об инклюзивном обучении в рамках самообучения в формате неформального обучения.

На базе университетского технопарка проводятся авторские мастер-классы, в рамках которых одновременно организуется выставочное пространство с представлением современного диагностического, учебного, коррекционно-развивающего оборудования для обучения и воспитания детей с ОВЗ. Авторские мастер-классы проводятся по следующим тематическим направлениям:

1. «От поддержки к принятию». Раскрываются формы взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, обсуждается активная поддержка родителей через использование эффективных приемов психолого-педагогической работы с семьей, таких как «Особенный человек», «Машина суждений».

2. «Индивидуальный образовательный маршрут». Демонстрируется опыт проектирования индивидуального образовательного маршрута ребенка с ограниченными возможностями здоровья с применением интерактивной формы работы «Квиз-игра».

3. «Школа – планета ЗОЖ». Раскрываются особенности организации здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения, реализующего инклюзивное образование, через использование интерактивных форм работы, таких как «Интеллект-карта», «Мультпедагогика».

4. «Я познаю мир». Обсуждается опыт формирования познавательной деятельности учащихся с расстройством аутистического спектра средствами альтернативной коммуникации через кейс-метод.

5. «Нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивной школе». Презентуются возможности использования интерактивного анатомического стола «Пирогов» для демонстрации строения центральной нервной системы, опорно-двигательного аппарата и вариантов их нарушений у человека.

6. «Проектирование инклюзивного урока и инклюзивного внеурочного мероприятия». Представляется опыт проектирования инклюзивного урока и инклюзивного внеурочного мероприятия с учетом требований законодательства с использованием специальной авторской программы, разработанной преподавателями ВГСПУ.

7. «Ассистивные технологии в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья». Раскрываются возможности применения современных ассистивных технологий на уроках в зависимости от особых образовательных потребностей ребенка, его нозологической группы.

Отметим, что неформальное образование эффективно обогащает опыт практикующего инклюзивного педагога, восполняет профессиональные дефициты. Возможности неформального образования позволяют педагогам принимать активное участие в обучающих мероприятиях, транслировать свои педагогические находки, осуществлять обмен идеями.

Повышение квалификации педагогических работников Вологодской области в условиях развития инклюзивного образования

Шубина Екатерина Викторовна,

*заведующая кафедрой психологии и коррекционной педагогики
АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»,
кандидат психологических наук (Вологда)
shubina_ev@viro.edu.ru*

Коновалова Александра Павловна,

*доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики
АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»,
кандидат педагогических наук (Вологда)
fgos-ovz@viro.edu.ru*

В статье рассмотрены вопросы повышения квалификации педагогических работников образовательных организаций Вологодской области в условиях развития инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, повышение квалификации, профессиональные компетенции, дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, профессиональная переподготовка.

Professional Development of Teaching Staff in the Context of Inclusive Education (Vologda Region)

Shubina Ekaterina V.

*Head of the Department of Psychology and Corrective Pedagogy Autonomous Educational Institution of the Vologda region of Additional Professional Education 'Vologda Institution for the Development of Education',
PhD in Psychology (Vologda)
shubina_ev@viro.edu.ru*

Konovalova Alexandra P.

*Associate Professor of Psychology and Corrective Pedagogy Autonomous Educational Institution of the Vologda region of Additional Professional Education 'Vologda Institution for the Development of Education',
PhD in Pedagogy (Vologda)
fgos-ovz@viro.edu.ru*

The article describes the issues of professional development of teaching staff in the context of inclusive education. The article is based on the experience of teaching staff of educational organizations of the Vologda region.

Keywords: *inclusive education, student with disabilities, professional development, professional competencies, additional professional development programs, professional retraining.*

Инклюзивное образование – одна из основных тенденций развития современной образовательной практики Вологодской области. Оно рассматривается как закономерный процесс в системе регионального образования, как механизм обеспечения равных возможностей в получении образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Одним из наиболее важных факторов, определяющих успех обучения и воспитания детей данной категории, является наличие специально подготовленного педагога. В условиях реализации инклюзивного образования актуализируется потребность в определении и формировании новых профессиональных психолого-педагогических компетенций педагогов, которые призваны обеспечить успешное развитие обучающихся с ОВЗ, учитывая различные образовательные потребности обучающихся с ОВЗ и обеспечивая их включение в среду образовательной организации [1].

Одним из субъектов и координатором региональной системы научно-методического сопровождения педагогических и управленческих работников в региональной системе инклюзивного образования является автономное образовательное учреждение Вологодской области дополнительного профессионального образования «Вологодский институт развития образования» (далее – АОУ ВО ДПО «ВИРО»).

На основе изучения тенденций и перспектив развития инклюзивного образования выделены основные направления деятельности:

- содействие развитию региональной системы инклюзивного образования через создание условий для профессионального роста руководителей и педагогов образовательных организаций области с учетом формирования новых профессиональных компетенций;

- разработка дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и переподготовки в контексте инклюзивного образования;

- планомерное проведение конференций, вебинаров, семинаров, совещаний, демонстрация презентаций передового опыта образовательных организаций и др. по вопросам инклюзивного образования;

- организация и методическая поддержка деятельности региональных инновационных площадок, базовых образовательных организаций, целевых стажировочных площадок, реализующих инклюзивную практику;

- научно-методическое сопровождение введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов образования и федеральных адаптированных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- научно-методическое обеспечение системы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования;

- экспертно-аналитическое и информационное сопровождение методических мероприятий по вопросам создания специальных условий доступного инклюзивного образования.

Определена стратегия подготовки педагога к инклюзивной практике в условиях образовательной организации по актуализации профессиональных компетенций в целях формирования готовности к осуществлению педагогической деятельности в условиях развития инклюзивного образования. Система образования педагогических кадров строится прежде всего посредством профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации. Именно от уровня квалификации, профессионализма и мастерства педагогических работников зависит эффективность инклюзивной практики. С целью формирования профессиональной готовности педагогических кадров к реализации инклюзивного образования в АОУ ВО ДПО «ВИРО» разработано 15 дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и переподготовки соответствующей направленности. В процессе повышения профессиональной компетенции и культуры педагогов рассматриваются вопросы нормативно-правового обеспечения системы инклюзивного образования; психолого-педагогические аспекты обучения и воспитания детей с ОВЗ; вопросы внедрения идей и подходов инклюзивного образования; проектирование адаптированных основных общеобразовательных программ и др. В результате освоения дополнительных профессиональных программ слушатели овладевают рядом профессиональных компетенций: способностью свободной ориентации в вопросах функционирования и развития инклюзивного образования, создания доступной образовательной среды; способностью проектировать адаптированную образовательную программу и программу коррекционной работы; готовностью взаимодействовать с участниками инклюзивного образовательного процесса. Потребность в обучении педагогических работников ежегодно обеспечивается на 100%.

АОУ ВО ДПО «ВИРО» является активным участником проекта, созданного Академией Министерства просвещения РФ в рамках национального проекта «Образование», – Единого федерального портала дополнительного профессионального образования, куда с 2021 по 2023 г. вошли 5 программ повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования и социально-педагогической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Повышение квалификации осуществляется не только в АОУ ВО ДПО «ВИРО», но и в городских/муниципальных округах области через организацию выездных единых методических дней для образовательных организаций. Преимуществом такой формы можно считать возможность обучения максимального количества педагогов и руководителей в разрешении конкретных проблем инклюзивного образовательного процесса муниципального образования. В этом случае педагогические работники учреждений взаимодействуют с региональными методистами АОУ ВО ДПО «ВИРО» по актуальным направлениям обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ через индивидуальную адресную научно-методическую помощь, при этом осуществляется тиражирование успешных практик и передовых технологий в сфере инклюзивного образования.

В области ежегодно реализуется комплекс методических мероприятий по сопровождению деятельности руководителей, учителей, специалистов службы психолого-педагогического сопровождения образовательных организаций: вебинары, семинары, диспуты, семинары-практикумы, мастер-классы, круглые столы, конкурсы и др. Проходят региональные научно-практические конференции по вопросам организации специального и инклюзивного образования, включая сопровождение детей с ОВЗ и их семей. В работе конференций принимают участие педагогические и руководящие работники образовательных организаций области, научные работники вузов, аспиранты, магистранты, общественные организации инвалидов и др. Организуются межрегиональные педагогические чтения «Практика образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: опыт, перспективы», в которых участвует более 100 авторов – педагогов из разных регионов. Участники представляют статьи и методические разработки, раскрывающие методики, формы, средства и технологии обучения, воспитания и развития детей данной категории. Цель педагогических чтений – выявление, обобщение и распространение лучшего педагогического опыта, направленного на развитие инклюзивного образования.

Инновационную инфраструктуру в системе инклюзивного образования области составляют региональные инновационные площадки, реализующие инновационные образовательные проекты и инновационные программы. Проведение прикладных исследований в рамках реализации

инновационных проектов осуществляется под руководством научных консультантов из числа специалистов профильных кафедр, лабораторий АОУ ВО ДПО «ВИРО».

Важным звеном в системе повышения квалификации является деятельность совета базовых общеобразовательных организаций (далее – базовые организации), осуществляющих координацию методической деятельности с целью устойчивого развития сетевой модели инклюзивного образования муниципальных/городских округов и районов области. Опытные педагоги и руководители базовых организаций являются лекторами на курсах повышения квалификации. На базе данных учреждений на регулярной основе проводятся методические мероприятия. Базовые организации осуществляют аспектный анализ состояния инклюзивного образования, готовят рекомендации по минимизации выявленных проблем и распространению успешных практик работы. Лучшие материалы публикуются в региональном научно-практическом и информационно-методическом журнале «Источник».

Педагогические работники образовательных организаций области активно участвуют во всероссийских конкурсах, организуемых Министерством просвещения Российской Федерации: «Лучшая инклюзивная школа России»; «Школа – территория здоровья»; «Учитель-дефектолог»; «Доброшкола», представляя практики инклюзивного образования с целью распространения педагогического опыта в сфере образования и психолого-педагогической реабилитации обучающихся с ОВЗ. Так, за последние три года по итогам федеральных этапов всероссийских конкурсов «Лучшая инклюзивная школа России» проекты МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22 им. Ф.Я. Федулова», МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33», «Центр образования № 42» г. Вологды награждены дипломами лауреатов. В 2020 году учитель русского языка и литературы МАОУ «Общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ № 35» г. Череповца заняла второе место в номинации «Лучший конспект урока с применением здоровьесберегающих технологий» в IV Всероссийском конкурсе «Школа – территория здоровья».

В целях повышения качества инклюзивного образования специалисты АОУ ВО ДПО «ВИРО» обеспечивают оперативную консультационную и методическую поддержку педагогам и управленческим работникам области через использование ресурсов телекоммуникационной сети Интернет. На сайте АОУ ВО ДПО «ВИРО» функционируют виртуальные методические кабинеты: «Образование детей с ограниченными возможностями здоровья» (<http://vmk.ovz.viro.edu.ru/>) и «Психолого-педагогическое сопровождение» (<http://vmk.psy.viro.edu.ru/>), в которых сформирован и поддерживается в актуальном состоянии банк нормативно-правовых документов, методических материалов по вопросам инклюзивного образования, социально-педагогической поддержки

детей с ОВЗ. Создан интернет-ресурс (группа ВК) «Мастер-логодеф» (https://vk.com/club_205561807), где размещены примеры проведения уроков и коррекционных занятий в дистанционном режиме, открытые занятия, мастер-классы и др.

Таким образом, специалисты АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования» осуществляют адресную методическую поддержку и развитие профессиональной компетентности педагогов в рамках региональной системы научно-методического сопровождения руководящих и педагогических работников образовательных организаций с целью создания условий обеспечения роста качества и доступности образовательных услуг, направленных на полное и эффективное включение детей с ОВЗ в инклюзивное образовательное пространство с учетом специфики социально-экономического и культурного развития региона, способствующее их полноценной социализации.

Литература

1. Ахметова Д. Инклюзивному образованию – быть / Д. Ахметова // Высшая школа XXI века: альманах. 2014. № 21. С. 72–73.

РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Перспективы сетевого взаимодействия как условия социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде

Золина Елена Николаевна,

*учитель-логопед МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 103»
(МБОУ ООШ № 103) (Новокузнецк, Кемеровская область – Кузбасс)
shkola103nvkz@yandex.ru*

В статье рассмотрено сетевое взаимодействие в образовательной организации для решения задач по развитию инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, совместная деятельность, сетевое взаимодействие, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Prospects of Network Interaction as Conditions for Social Adaptation of Children with Disabilities in an Inclusive Educational Environment

Zolina Elena N.

*Speech Therapist Teacher Municipal Budgetary Educational Institution 'Basic
secondary school No. 103' (MBOU OOSH No. 103)
(Novokuznetsk, Kemerovo Region – Kuzbass)
shkola103nvkz@yandex.ru*

This article will consider the possibilities of networking of an educational organization aimed at solving the problems of developing an inclusive educational environment.

Keywords: inclusive educational environment, joint activity, networking, students with disabilities.

Важнейшим ориентиром к подготовке ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к жизни в социуме, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, выступает обеспечение его компетентности в жизненных ситуациях, способности жить и развиваться согласно своим возможностям, готовности

оперативно реагировать на изменения среды, что в конечном итоге способствует формированию жизненных компетенций.

С целью организации обучения детей с ОВЗ по адаптированным образовательным программам необходимо взаимодействие различных образовательных организаций для создания инклюзивной образовательной среды, которое представляет собой их совместную деятельность, что позволяет обучающимся осваивать образовательные программы различного уровня и направленности с использованием ресурсов этих организаций.

Сетевое взаимодействие в образовательных учреждениях сегодня становится современной высокоэффективной технологией, которая позволяет образовательным структурам расширить возможности развития. Необходимыми условиями организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений является наличие определенной материально-технической базы, методических и информационных ресурсов, а также специфической нормативно-правовой базы, договорных отношений между участниками взаимодействия.

Сетевое взаимодействие в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Основная общеобразовательная школа № 103» (МБОУ «ООШ № 103») разворачивается в различных средах: как в социальном пространстве, так и в виртуальной среде.

В рамках сетевого взаимодействия МБОУ «ООШ № 103» решает задачи:

- освоения механизма построения образовательных сетей и выбора модели, адекватной образовательным потребностям и ресурсному обеспечению;
- реализации современных подходов к организационному построению учебно-воспитательного процесса;
- эффективного использования ресурсов (организационных, материально-технических, образовательных, кадровых).

В МБОУ «ООШ № 103» разработана модель взаимодействия организации для обеспечения доступности обновленных развивающих услуг для различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, преемственности и непрерывности их психолого-педагогического сопровождения.

Среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в МБОУ «ООШ № 103» есть обучающиеся с ЗПР – 131 чел. (91% обучающихся), РАС – 14 чел. (8%), НОДА – 1 чел. (1%).

Образовательный процесс организован в разных формах: инклюзивные классы (12 чел., 43%), отдельные классы (131 чел., 40%), ресурсный класс (7 чел., 17%).

Реализуемые основные общеобразовательные программы – ООП НОО, АООП НОО (варианты 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 8.3), ООП ООО, АООП ООО обучающихся с ЗПР.

Сетевое взаимодействие предполагает использование ресурсов нескольких образовательных организаций.

В ООШ № 103 осуществляется сетевая форма реализации образовательных программ совместно с:

1) МБОУ дополнительного образования «Городской Дворец детского (юношеского) творчества имени Н.К. Крупской»;

2) МБУ дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа № 3»;

3) МАУ дополнительного образования «Детско-юношеский центр “Орион”»;

4) ИП Талтаевой И.П. – для организации театральных постановок, декоративно-прикладного творчества и досуга населения;

5) АНО «МИР ВОЗМОЖНОСТЕЙ»;

6) МБУ дополнительного образования «Станция юных натуралистов»;

7) Психолого-медико-педагогической комиссией.

Сотрудничество с каждым из учреждений позволяет использовать максимум возможностей для развития интересов детей и их индивидуальных возможностей, решать многие образовательные задачи, тем самым повышая качество услуг образования и уровень реализации стандартов образования.

Среди основных критериев эффективной реализации сетевого взаимодействия можно назвать вовлечение детей в участие в следующих дополнительных образовательных программах:

– физкультурно-спортивная – 53 (37%), «Баскетбол», «Волейбол»;

– художественная – 131 (92%), инклюзивный танцевальный коллектив «Солнечные зайчики», театральная студия «Театр равных возможностей», мастерская «Рукавичка» (организация декоративно-прикладного творчества);

– туристско-краеведческая – 30 (21%), «Турист Кузбасса», «Юные краеведы земли кузнецкой»;

– социально-гуманитарная – 90 (63%), программа по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма «Юный пешеход», «Безопасные дороги детям», «Кухня ручной работы – зона социально-досугового пространства».

Любая организация всегда испытывает дефициты – ресурсные, материально-технические, кадровые. Не являются исключением и организации образования.

С целью преодоления дефицитов сетевого взаимодействия осуществляются:

1. Пополнение кадрового ресурса (волонтеры, логопед, фотооператор, педагог по театральному мастерству, технолог). На ресурсный класс – тьюторы, куратор ресурсного класса, раз в квартал приезжает супервизор из Новосибирска.

2. Повышение квалификации специалистов: количество педагогических работников организации, повысивших профессиональную квалификацию по вопросам инклюзивного образования за последние 3 года, – 35 (74%), повысивших квалификацию за счет сетевого взаимодействия, – 7 чел. (15%).

3. Подготовка материально-технической базы (ресурсная зона, кабинет песочной терапии, зал для адаптивной физкультуры, кухня ручной работы, театральная студия, кабинет декоративно-прикладного творчества).

В школе проведена большая просветительская работа по приобщению к идее инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса: педагогического и родительского сообщества, ученического самоуправления, окружающего социума.

В школе проводятся общешкольные мероприятия по созданию «позитивного образа человека с ОВЗ»:

- уроки доброты, просмотр фильмов о людях с особенностями в развитии, информационные стенды, задачи которых заключаются в формировании толерантного отношения к людям с ОВЗ;

- праздники, спортивные игры, конкурсы, флешмобы с участием активистов школы, родителей, коммуникативные перемены со сверстниками (во время их проведения возможно создание атмосферы равного партнерства обычных детей и детей с ОВЗ), активное наставничество (когда старшеклассники приходят на уроки труда, рисования в ресурсный класс и исполняют роль тьютора);

Обобщая сказанное, необходимо выделить положительные моменты сетевого взаимодействия, способствующие созданию инклюзивной образовательной среды:

1. Расширяется и оптимизируется образовательное пространство за счет привлечения взаимных материально-технических ресурсов.

2. Используется кадровый потенциал специалистов, которые могут оказать профессиональную помощь.

3. Расширяется круг общения участников образовательного процесса.

4. Результаты образовательной деятельности становятся более доступными и прозрачными для обсуждения и коррекции.

5. Меняется отношение родителей детей с ОВЗ и нормотипичных детей к оценке возможностей и перспектив совместной социальной деятельности.

Литература

1. Письмо Министерства науки и образования Российской Федерации от 28.08.2015 № АК-2563/05 «О методических рекомендациях» (вместе с Методическими рекомендациями по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ) // СПС ГАРАНТ.

2. Комарова Е.В. Сетевое взаимодействие для создания инклюзивной образовательной среды / Е.В. Комарова. URL: <https://педпроект.рф/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%B5-%D0%B2-%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F/?ysclid=ll8yko40x6324790552> (дата обращения: 02.08.2023).

**Инклюзивные проекты для детей с ОВЗ
в рамках сетевого взаимодействия ГБУ ДО ЦДЮТТ
«Охта» и Центра социальной реабилитации
инвалидов и детей-инвалидов**

Иванова Наталья Леонидовна,

*директор ГБУ ДО Центр детского (юношеского) технического творчества
Красногвардейского района Санкт-Петербурга «Охта»,
кандидат технических наук (Санкт-Петербург)
sha.nata@mail.ru*

Манилкина Светлана Александровна,

*методист ГБУ ДО Центр детского (юношеского) технического творчества
Красногвардейского района Санкт-Петербурга «Охта»
(Санкт-Петербург)
manilkina@tut.by*

В статье представлен опыт реализации инклюзивных проектов в рамках сетевого взаимодействия. Описываются особенности проведения мастер-классов по хореографии, вокалу, цирковому искусству и театральной деятельности для детей-инвалидов.

Ключевые слова: дети-инвалиды, дополнительное образование, сетевое сотрудничество, инклюзивные проекты.

**Inclusive Projects for Children with Disabilities within
the Framework of the Network Interaction of State
Budgetary Institution of Additional education Center
for Children's (Youth) Technical creativity 'Okhta'
and the Center for Social Rehabilitation of Disabled
People and Disabled Children**

Ivanova Natalia L.

*Director of the State Budgetary Institution of Additional education Center
for Children's (Youth) Technical creativity of the Red Guards district
of St. Petersburg 'Okhta', PhD (Technical Science) (Saint Petersburg)
sha.nata@mail.ru*

Manilkina Svetlana A.

Methodologist of the State budgetary Institution of Additional Education of the Center for Children's (Youth) Technical Creativity of the Krasnogvardeysky district of St. Petersburg 'Okhta' (Saint Petersburg)
manilkina@tut.by

The article presents the experience of implementing inclusive projects within the framework of networking. The features of conducting master classes in choreography, vocal, circus art and theatrical activities for disabled children are described.

Keywords: *children with disabilities, additional education, network cooperation, inclusive projects.*

Актуальной для дополнительного образования является задача включения в активную жизнь социума детей, имеющих трудности в физическом и интеллектуальном развитии. В государственном бюджетном учреждении дополнительного образования Центр детского (юношеского) технического творчества Красногвардейского района Санкт-Петербурга «Охта» (ГБУ ДО ЦДЮТТ «Охта») создана система психолого-педагогической и социальной поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. В учреждении накоплен опыт создания образовательной среды для данной категории обучающихся в разных форматах обучения: в рамках реализации дополнительных общеразвивающих общеобразовательных программ, инклюзивных образовательных модулей, индивидуальных образовательных маршрутов и инклюзивных проектов.

Формирование педагогических условий направлено на расширение доступности дополнительного образования для детей-инвалидов с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Приоритет индивидуализации в процессе обучения, комфортная творческая атмосфера способствуют разрешению проблем устранения образовательных барьеров, вызывающих у детей затруднения в их творческом развитии и социальной адаптации.

Остановимся подробнее на описании образовательной деятельности детей-инвалидов в ГБУ ДО ЦДЮТТ «Охта» посредством инклюзивных проектов. Одним из организационных ресурсов, обеспечивающих разработку и эффективную реализацию инклюзивных проектов, является сетевое сотрудничество с социальными партнерами. Локальной нормативно-правовой базой, позволяющей осуществлять инклюзивные проекты и другие образовательные форматы с социальными партнерами, являются договоры сотрудничества между организациями.

В рамках сетевого межведомственного взаимодействия ГБУ ДО ЦДЮТТ «Охта» и Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Красногвардейского района» (СПБ ГБУ «ЦСРИДИ

Красногвардейского района») реализованы два социальных инклюзивных проекта с общим названием «Новые звезды на Новой Охте».

Целевой категорией инклюзивных проектов стали дети-инвалиды в возрасте от 8 до 14 лет, получатели услуг в СПб ГБУ «ЦСРИДИ Красногвардейского района». Проекты нацелены на эстетическое развитие и социальную адаптацию детей-инвалидов во временном творческом коллективе.

Для достижения проектных целей необходимо было решить ряд задач:

- создать организационные условия для дополнительного образования детей-инвалидов в рамках детско-взрослой общности творческого коллектива;
- обучить детей-инвалидов основам музыкального, хореографического, циркового и театрального искусства;
- развить артистические и сценические способности участников проекта;
- подготовить и представить премьеры творческих мюзикла и спектакля.

В реализации проектов участвовали педагоги дополнительного образования и учащиеся хореографической, цирковой и театральной студий ГБУ ДО ЦДЮТТ «Охта». Результатами творческого взаимодействия стали премьеры мюзикла «Бременские музыканты» и спектакля «Щелкунчик».

Для постановки мюзикла и спектакля педагоги дополнительного образования разработали и провели для детей-инвалидов цикл творческих мастер-классов по хореографии, вокалу, цирковому искусству и театральной деятельности. Каждый мастер-класс включал в себя обучающий блок, репетиционную практику и творческую импровизацию. Во время занятий предусмотрены релакс-паузы, направленные на отдых и смену видов деятельности детей.

Методика обучения детей-инвалидов разного возраста технике ритмопластических движений в едином творческом коллективе включает в себя подбор хореографических элементов, доступных по возрасту и способностям каждому ребенку. Эти движения составили систему выразительных средств, позволяющую создать разнообразные хореографические композиции. Пластика и хореография дали возможность участникам мюзикла и спектакля активно выразиться в творчестве, осознать свою индивидуальность, раскрыть возможности и способности.

Во время репетиционного периода в рамках театральных мастер-классов участники проекта целенаправленно обучались запоминанию и воспроизведению слов, понятий, монологов, формировали навык установления смысловых связей между сценическими образами и сюжетами, развивали вербальную память.

В ходе мастер-классов использовались различные упражнения, которые способствовали развитию коммуникативной культуры, освоению таких навыков общения, как установление контакта друг с другом,

умение взаимодействовать, выполнять определенные заданные сюжетом действия, достигать выразительности в совместной деятельности на сцене. Сотворчество и общение педагогов дополнительного образования, детей-инвалидов и учащихся творческих объединений без особенностей в здоровье в рамках постановки мюзикла и спектакля формируют навыки их коллективного взаимодействия, развивают чувство партнерства, учат способам продуктивного позитивного общения.

Таким образом, в процессе совместного творчества, кооперации при создании мюзикла и спектакля, являющихся творческими продуктами завершения инклюзивных проектов, реализованы образовательные и психолого-педагогические задачи, направленные на раскрытие творческих талантов детей-инвалидов, преодоление ими личностных психологических барьеров в публичной коммуникации, развитие социальной компетентности, обеспечение их образовательных достижений.

Объединение общих целей, интересов и ресурсов организаций социальной и образовательной сфер во многом расширяет границы межведомственного взаимодействия, вариативность форм организации образовательного процесса, позволяющих достигать позитивного результата в обучении, развитии и социальной адаптации детей-инвалидов, создании ситуации успеха для каждого ребенка. Участники проекта – «новые звездочки» испытали положительные эмоции, чувство общей радости, уверенности, что, безусловно, повлияло на их дальнейшее творческое и личностное развитие.

Ресурсный центр по сопровождению детей с ОВЗ как механизм развития инклюзивного образования

Нархова Елена Александровна,

*директор ГКОУ Ростовской области «Шахтинская специальная
школа-интернат № 16» (Шахты, Ростовская обл.)
ski_shahiti_16@rostobr.ru*

Коцюбинская Татьяна Григорьевна,

*заместитель директора по учебной работе ГКОУ
Ростовской области «Шахтинская специальная школа-интернат № 16»
(Шахты, Ростовская обл.)
ktg-777@mail.ru*

В статье рассмотрены эффективность и востребованность деятельности ресурсного центра как структурного подразделения, созданного на базе специальной общеобразовательной школы, с высококвалифицированными педагогическими кадрами и современными средствами обучения, направленного на распространение положительного опыта и решение приоритетных задач реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: ресурсный центр, ресурсы, особые образовательные потребности, инклюзивное образование, совместная деятельность.

Resource Center for the Support of Children with Disabilities as the Mechanism of Inclusive Education Development

Narkhova Elena A.

*Director of the State Educational Institution Rostov region
'Shakhty Special Boarding School No. 16' (Shakhty, Rostov region)
ski_shakhti_16@rostobr.ru*

Kotsyubinskaya Tatiana G.

*Deputy Director for Academic Affairs of the State Educational Institution
of the Rostov region 'Shakhty Special Boarding School No. 16'
(Shakhty, Rostov region)
ktg-777@mail.ru*

The article examines the effectiveness and relevance of the Resource Center's activities as a structural unit created on the basis of a special comprehensive school, with highly qualified teaching staff and modern teaching tools aimed at spreading positive experience and solving priority tasks of implementing inclusive education.

Keywords: *resource center, resources, special educational needs, inclusive education, joint activities.*

В Российской Федерации приоритетной политикой в области детства является обеспечение прав детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Основные направления включают качественное образование всех уровней, охрану здоровья и реабилитацию, социализацию, защиту и профессиональное обучение этих детей. Для успешной социализации и интеграции детей с ОВЗ необходима коррекционная поддержка в образовательных организациях. В настоящее время большинство учителей-дефектологов, специализирующихся на работе с детьми-инвалидами, находятся в системе специального образования. Однако дети с ОВЗ, интегрированные в обычные школы, часто не получают необходимую специализированную помощь. Развитие инклюзивного образования требует изменения содержания образовательной деятельности. Каждому ребенку с нарушениями развития должно быть обеспечено конституционное право на образование в любом образовательном учреждении с соответствующей специализированной помощью.

С 2013 года ГКОУ РО «Шахтинская специальная школа-интернат № 16» активно работает над развитием инклюзивного образования и оказывает специализированную помощь и поддержку образовательным организациям в Ростовской области. Ресурсный центр, созданный на базе школы, начал свою работу в 2016 г. Цель работы центра заключается

в построении сети поддержки образовательных учреждений по вопросам обучения, коррекции, воспитания и социальной адаптации детей с ОВЗ и детей-инвалидов в контексте инклюзивного образования.

Мы предлагаем понимать ресурсный центр как структурное подразделение, где предоставляются информация, консультации и рекомендации для различных клиентских групп. Он базируется в специальной школе и обладает квалифицированными педагогическими кадрами и современным оборудованием. Ресурсный центр создан для распространения положительного опыта и решения приоритетных задач в системе инклюзивного образования.

Направления работы ресурсного центра:

1. Консультативная помощь в определении потребностей образовательных организаций для решения задач сопровождения инклюзивного образования.

2. Анализ ситуации с образованием детей с умственной отсталостью и знакомство с образовательными организациями, реализующими инклюзивное образование.

3. Заключение договоров о сотрудничестве.

4. Разработка плана мероприятий в соответствии с анализом ситуации и планом деятельности ресурсного центра.

5. Методическое и организационное сопровождение педагогов и администрации образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование.

Ресурсный центр Шахтинской специальной школы-интерната № 16 стремится распространить положительный опыт и обеспечить решение приоритетных задач в инклюзивной образовательной среде. Он аккумулирует и предоставляет различные ресурсы, включая информационные, методические, образовательные и социально-правовые, для обеспечения успешной социализации и образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, а также поддержки педагогов и образовательных организаций.

Сопровождение образовательных организаций, занимающихся образованием детей с умственной отсталостью, осуществляется через следующие основные виды деятельности ресурсного центра:

Психолого-педагогическое сопровождение. Основная цель – развитие системы комплексной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ и их семьям. В рамках этого направления проводится психолого-педагогическое обследование обучающихся по запросу образовательной организации, администрации и родителей. Это позволяет выявить проблемы в обучении, поведении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями и предоставить рекомендации по коррекционной работе.

Ресурсный центр предоставляет информационно-методическую и консультативную помощь. Команда специалистов ресурсного центра

проводит консультации для педагогов по разработке адаптированных программ. Центр помогает создать условия для успешной адаптации ребенка в образовательной среде и обеспечивает необходимую поддержку специалистам и родителям.

В рамках программы работы ресурсного центра проводится обследование школьников и дошкольников по запросу, предоставляются индивидуальные консультации и разовое сопровождение дефектолога, психолога и логопеда.

Консалтинговая деятельность – индивидуальное и групповое консультирование руководителей и педагогов образовательных организаций, родителей по вопросам психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Информационная работа ресурсного центра осуществляется через формирование позитивной среды (толерантного отношения взрослых и детей). Ресурсный центр осуществляет общее информирование и сопровождение инновационной деятельности по инклюзивному образованию, обеспечивает подготовку отчетов.

Учебно-методическое сопровождение. В рамках совместной деятельности с муниципальными органами, осуществляющими управление в сфере образования, по вопросу организации сопровождения инклюзивного обучения детей с ОВЗ проводятся круглые столы, семинары, мастер-классы, практикумы для участников образовательных отношений (педагогов, психологов, логопедов образовательных учреждений), родителей (законных представителей). Команда ресурсного центра организует акции, уроки толерантности, социологические опросы и т.д. Специалисты ресурсного центра принимают участие в реализации сетевых проектов (образовательных, социальных).

Взаимодействие клиентов со специалистами Ресурсного центра осуществляется через определенную схему, включающую контакт с информационной группой, встречу с координатором по вопросам образования детей и разработку плана действий.

Ресурсный центр предоставляет различные ресурсы, такие как специализированная литература, методические материалы, видеofilмы, брошюры и памятки, специальное оборудование. Также предусматриваются учебные пособия и учебники, временно передаваемые в школы.

Ресурсный центр оказывает техническую помощь, включая помощь в изменении обстановки для лучшего обслуживания семей с детьми с ОВЗ, помощь в создании нормативно-правовой базы, правил, процедур и обучающих программ с использованием предоставляемых материалов, а также помощь в заполнении документов.

Ресурсный центр организует тренинги различного уровня сложности, проводимые по различным темам и направленные на профессиональное развитие.

В рамках супервизорской деятельности осуществляется оценка программ и консультаций для педагогов и специалистов по различным интересующим темам.

Ресурсный центр накопил значительный опыт сопровождения детей с ОВЗ и обладает необходимыми ресурсами для обеспечения эффективного сопровождения таких детей.

В целом, опыт работы ресурсного центра за прошедшие 3 года свидетельствует о его необходимости и востребованности. Центр оказывает эффективную поддержку педагогам, детям с ОВЗ и их родителям, способствуя созданию равных возможностей и условий для получения качественного образования и развития индивидуальных способностей каждого ребенка. Работа ресурсного центра на базе школы-интерната является актуальной и эффективной, подтверждая свою востребованность через отзывы родителей, педагогов и средства массовой информации.

ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Диагностический класс – вариативная форма индивидуализации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ со сложной структурой дефекта в условиях инклюзивного образования

Агалакова Оксана Викторовна,

*руководитель службы по сопровождению инклюзивного образования
ЧОУ «Образовательный комплекс “Точка будущего”» (Иркутск)*

Oksana-9@mail.ru

В статье рассмотрена вариативная форма включения в инклюзивный образовательный процесс обучающихся с ОВЗ со сложной структурой дефекта. Раскрыты основные задачи и методические подходы к индивидуализации образовательной деятельности в инклюзивной школе посредством создания диагностического класса.

Ключевые слова: индивидуализация образования, обучающиеся со сложной структурой дефекта, диагностический класс.

Diagnostic Class is a Variative Form of Individualization of Educational Activity of Students with Disabilities with a Complex Structure of Defect under the Conditions of Inclusive Education

Agalakova Oksana V.

*Head of the Service for Support of Inclusive Education, Educational
Complex ‘Point of the Future’ (Irkutsk)*

Oksana-9@mail.ru

The article considers a variable form of inclusion in the inclusive educational process of students with disabilities with a complex structure of the defect. The main tasks and methodological approaches to the individualization of educational activities in an inclusive school through the creation of a diagnostic class are disclosed.

Keywords: individualization of education, students with a complex defect structure, diagnostic class.

Образовательный комплекс «Точка будущего» г. Иркутска (далее – ОК ТБ) – это территория взаимного развития и социализации

самых разных детей с разными возможностями и детскими судьбами. Это частный проект учредителя благотворительного фонда «Новый дом» А.А. Авдоляна.

Уникальность образовательной среды ОК ТБ складывается из возможности сопровождать ребенка на всех уровнях образования: от дошкольного до уровня среднего образования в условиях полного дня, поскольку для детей с ограниченными возможностями здоровья важно, что образование и включение в общий процесс воспитания начинается с самого раннего этапа. Принцип ранней диагностики и коррекции развития, непрерывного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ полностью реализуется в ОК ТБ.

В настоящий период в ОК ТБ 836 обучающихся, из которых 87 детей с ограниченными возможностями здоровья. Спектр нарушений в развитии очень разнообразен: дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, с синдромом Дауна, с расстройствами аутистического спектра.

Для решения социальных и образовательных задач в ОК ТБ реализуется модель комбинированной инклюзии.

В 2022/23 учебном году в «Точке будущего» начал функционировать первый диагностический класс, в котором сейчас обучаются дети со сложной структурой дефекта: обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушением слуха, с тяжелыми нарушениями речи. Объединяют этих детей вторичные нарушения: у всех на фоне основного дефекта констатируется задержка психического развития.

Основными задачами организации диагностического класса являются:

- обеспечить обучающимся с ОВЗ уровень начального общего образования, способствующий на этапе основного общего образования (в соответствующих образовательных условиях) достижению итоговых результатов, сопоставимых с требованиями ФГОС основного общего образования; реализацию индивидуальных учебных планов по АООП вариантов 7.2, 2.2, 6.2; пролонгацию сроков обучения по АООП с учетом требований программы дополнительного первого класса;

- отследить индивидуальную динамику в развитии обучающихся диагностического класса в условиях инклюзивного образования;

- осуществить дифференциальную диагностику обучающихся с ОВЗ в условиях первого года обучения;

- выявить потенциальные возможности обучающихся, их отношение к учебно-познавательной деятельности, развитие личности, интеллектуальных компонентов познавательной деятельности (активность, самостоятельность, уровень речевого развития, состояние слуха);

- выстроить взаимодействие в реализации адаптированной основной общеобразовательной программы семьи и ОК ТБ;

- разработать эффективный методический инструментарий для реализации доступного и личностно ориентированного образования детей со сложной структурой дефекта (элементы содержания образования, эффективные методы работы с семьей в условиях комбинированной инклюзии);
- создать условия для подготовки обучающихся диагностического класса к обучению по АООП в условиях инклюзивного класса или по АООП в условиях автономного класса.

Образовательный комплекс ОК ТБ в полном объеме обеспечивает сопровождение АООП в диагностическом классе для обучающихся с ОВЗ тьютором, ассистентом-помощником, педагогом-психологом, логопедом, дефектологом, что позволяет максимально индивидуализировать процесс обучения.

Роль тьютора в данном классе заключается в сопровождении индивидуальных образовательных программ обучающихся с ОВЗ, в составлении и отслеживании индивидуальных карт развития обучающихся с ОВЗ, в оказании помощи педагогу в адаптации учебного материала для обучающихся с ОВЗ.

Педагог диагностического класса реализует адаптированную образовательную программу с классом в условиях гибкого обучения по нелинейному динамическому расписанию.

Ассистент в диагностическом классе осуществляет: техническое сопровождение обучающихся, помощь в санитарно-гигиеническом сопровождении детей и при передвижении по комплексу, контроль за психофизическим состоянием обучающихся по АООП 2.2, 6.2; с ребенком с нарушениями слуха – работу с ФМ-системой; с ребенком с НОДА – контроль за ортопедической позой в специализированном кресле-коляске в учебной и внеучебной деятельности.

Коррекционно-развивающие занятия с логопедом, дефектологом осуществляются с каждым ребенком индивидуально, исходя из требований АООП по вариантам 7.2, 6.2, 2.2.

В процессе обучения в диагностическом классе максимально индивидуализирован учебный процесс для обучающегося с нарушениями слуха. Так, 80% АООП для ребенка с нарушениями слуха осуществляется в индивидуальной форме (развитие речи, обучение грамоте, математика, предметно-практическое обучение, музыкально-ритмические занятия, коррекционные занятия по формированию речевого слуха и произносительной стороны речи, коррекционные занятия по развитию слухового восприятия и техники речи, психологические занятия), 20% (литературное чтение, окружающий мир, ручной труд, физическая культура, ИЗО, дополнительное образование) в групповой форме. Для остальных обучающихся с ОВЗ 80% от основных предметов учебного плана организовано в групповой форме обучения, 20% в индивидуальном формате: коррекционно-развивающие занятия с логопедом, психологом, дефектологом, адаптивная физическая культура. Во вторую половину дня обучающиеся

полностью включаются в систему дополнительного образования по программам различной направленности внутри основных классов (совместно с нормотипичными детьми).

Обязательным условием обучения детей в диагностическом классе является посещение открытых занятий у педагога и узких специалистов родителями на последней неделе каждого модуля обучения. Это позволяет родителям увидеть качественные изменения в развитии и обучении детей, оценить их потенциальные возможности и слабые стороны в развитии, принять осознанное решение в формате обучения: инклюзивный или коррекционный класс. Таким образом, ОК ТБ предоставляет время родителям детей с ОВЗ для осуществления выбора – продолжить обучение ребенка в условиях инклюзивного образования, или выбрать специализированное коррекционное учреждение. Родители должны осознанно подойти к этому выбору, а для этого нужно время и принятие родителями проблем и успехов ребенка.

Ежеквартально узкие специалисты, педагог и педагоги дополнительного образования предоставляют результаты продвижения ребенка в индивидуальном развитии, выделяют слабые и сильные стороны в развитии. Результаты обсуждаются с родителями обучающегося, на основе этого корректируется индивидуальный учебный план обучающегося.

Таким образом, реализация адаптированных образовательных программ для обучающихся со сложной структурой дефекта в условиях обучения в диагностическом классе позволяет максимально индивидуализировать обучение детей с ОВЗ, учесть образовательные потребности как обучающихся с нарушениями в развитии, так и нормотипичных одноклассников, а также осуществить более качественный подход к оценке индивидуальных возможностей детей к обучению, к дифференциальной диагностике общего уровня интеллектуального развития, так как в условиях обследования детей на ПМПК этот процесс очень кратковременный, – специалисты делают вывод об интеллектуальных возможностях детей при одномоментном обследовании ребенка, что не всегда является показателем резервных возможностей ребенка.

Практический опыт обучения детей с ОВЗ в среде нормотипичных сверстников в малой группе

Борисова Ольга Евгеньевна,

учитель-дефектолог ГБУ ДО Нижегородской области

«Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»

(Нижний Новгород)

do_tsppmsp_nn@mail.52gov.ru

В статье представлен практический опыт обучения детей с нарушенным развитием в группе сверстников, не имеющих особых образовательных потреб-

ностей, но испытывающих трудности в освоении программного материала школы.

Ключевые слова: *ребенок с ОВЗ, нормотипичный ребенок, совместное обучение, игровые технологии, коммуникативные навыки.*

Practical Experience of Teaching Children with Disabilities in the Environment of Normal Peers in a Small Group

Borisova Olga E.

Teacher-Speech Pathologist State Budgetary Institution of Additional Education of the Nizhny Novgorod Region 'Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance' (Nizhny Novgorod)
do_tsppmsp_nn@mail.52gov.ru

The article presents the practical experience of teaching children with developmental disabilities in a group of peers who do not have special educational needs, but who experience difficulties in mastering the curriculum material of the school.

Keywords: *child with disabilities, normotypical child, co-education, game technology, communication skills.*

В современном мире значительное внимание уделяется оказанию помощи людям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), создаются объекты социальной среды, доступные для инвалидов, открываются новые центры помощи и реабилитации. Ребенок или взрослый с ОВЗ зачастую испытывает дефицит общения и социальных контактов, часто его опыт взаимодействия ограничен узким кругом родственников. Дети с нарушениями в развитии обладают меньшим количеством коммуникативных навыков, чем их нормотипичные сверстники. Долгое время в нашей стране была приоритетной система объединения детей со схожими отклонениями и обучения их в специализированных школах или детских садах. Ребенок с ОВЗ может посещать детский сад или школу по программе обучения, установленной психолого-медико-педагогической комиссией, однако в группе находятся дети со схожими нарушениями и соответственно схожими проблемами коммуникативного развития. В настоящее время набирает популярность возможность инклюзивного образования детей с ОВЗ. Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

Рассмотрим возможности обучения в малой группе ребенка с ОВЗ, не имеющего достаточных навыков и умений взаимодействия с коллективом, или ребенка, обладающего начальными компетенциями общения со сверстниками. В связи с условным разделением детей по обладанию коммуникативными навыками возникает вопрос: каким способом или методом оценить данные навыки у ребенка? В данном опыте работы применялся метод наблюдения за деятельностью ребенка с выявлением умений по следующим навыкам: направленность общения ребенка (кого в качестве объекта общения выбирает учащийся), наличие и уровень владения средствами коммуникации (в какой мере владеет речевой или альтернативной коммуникацией), наличие нежелательного поведения (не рекомендуется включать в группу детей с агрессивным или аутоагрессивным поведением без проведения предварительной индивидуальной работы по коррекции поведения).

В процессе обучения преимущественно применялись задания на развитие коммуникативных навыков в игровой форме. Игровые ситуации позволяют создать более раскрепощенную атмосферу в группе, которая способствует благоприятной адаптации группы к учебному процессу. Коммуникативные игры способствуют социализации детей с ОВЗ и развитию толерантности нормотипичных детей к ограничениям возможностей у других. Кроме того, игра позволяет детям приобрести опыт выполнения правил и инструкций, что особенно важно при обучении в школе. В проведении коммуникативных игр важна воспитательная роль педагога, который помогает создать положительный настрой среди участников группы, инициирует мотивирующие ситуации для сотрудничества детей.

Основные принципы применения игровой технологии на занятии:

- совмещение элементов игры и обучения;
- постепенное усложнение обучающих задач и условий игры в соответствии с актуальным развитием детей в группе;
- стимулирование вербального и невербального общения в процессе игры;
- единство обучающих и воспитательных воздействий.

Одной из игр, реализующей данные принципы, стала игра «Магазин». В правилах этой игры совмещаются игровая ситуация и обучение: дети могут изучать названия продуктов, их классификацию (например фрукты и овощи), использовать игровую ситуацию (покупка продуктов) в целях расширения коммуникации (навыки приветствия, просьбы о помощи, согласия или отказа, умение выбрать необходимый продукт по списку). В начале игры педагог активно участвует, показывая на собственном примере возможности персонажей игры (покупатель, продавец, кассир), затем предоставляет большую самостоятельность учащимся, оставляя за собой возможность направляющей помощи. На первоначальном этапе

дети с ОВЗ выполняют задание используя навык имитации – повторяют за действиями других детей, так как зачастую им сложно понимать социальный контекст игровых ситуаций.

Трудности педагога при обучении детей с ОВЗ заключаются в наличии у ребенка нарушений, препятствующих овладению программой обучения без применения специальных средств и методов. В то время как остальные дети в группе в этих средствах и методах не испытывают потребности. Однако, согласно теории Л.С. Выготского о сложной структуре дефекта, влияние дефекта всегда двойственно и противоречиво: с одной стороны, он затрудняет нормальное протекание деятельности организма, с другой – служит усиленному развитию других функций, которые могли бы компенсировать недостаток. Минус дефекта превращается в плюс компенсации. Педагогическое мастерство педагога проявляется в умении превратить недостаток дефекта ребенка в его достоинство, использовать специальные методы обучения для всей группы в адаптированном варианте [1].

Рассмотрим конкретные примеры из практики совместного обучения в малой группе. Мальчик 7 лет, с нарушением коммуникативного развития (РАС), трудностями понимания обращенной речи и контекста социального взаимодействия, имеет хорошо развитый навык выполнения заданий по образцу. Его навык выполнения данных заданий превышает средний уровень умения остальных учащихся в группе. В выполнении задания для данного ребенка автоматически создается ситуация успеха, в то время как для остальных действия ребенка служат примером качественного и пошагового выполнения задания. Возможен вариант работы по парам, в которой ребенок с более высоким развитием данного умения будет исполнять ведущую роль. Специальным средством обучения для ребенка с ОВЗ на уроке служит схема выполнения задания, в это время нормотипичные дети учатся пошаговой работе по схеме или образцу.

Еще одним вариантом компенсации дефекта речевого развития может служить работа по карточкам. Рассмотрим пример: мальчик 7 лет (синдром Дауна), с нарушением интеллектуального развития и речевой коммуникации. У ребенка хорошо развито умение показывать карточку-ответ. В результате выполнения задания он получает возможность общения через альтернативную коммуникацию, а нормотипичные сверстники учатся навыку произвольной саморегуляции (не давать ответ без карточки) и совершенствуют визуальное восприятие, выбирая ответы в карточках.

Следует отметить количество участников занятий – всего 20 человек (5 групп по 4 человека), из них 6 детей со статусом ОВЗ, имеющим различную структуру дефекта (РАС, синдром Дауна, ЗПР, умственная отсталость). Обучающие занятия проводились на протяжении 4 месяцев 2 раза в неделю; продолжительность занятия 40 мин., всего 36 ак. ч.

По итогам заключительной диагностики отмечалась положительная динамика в освоении программного материала.

Таким образом, учитывая опыт проведения обучающих занятий для детей с ОВЗ и нормотипичных детей в малой группе, можно сделать вывод: при выполнении необходимых условий, а именно адекватной оценке коммуникативных возможностей детей, применении игровых технологий, учетывании сложности дефекта и использовании положительных моментов в компенсации, совместное обучение является эффективным для ребенка как с нарушенным, так и нормотипичным развитием.

Литература

1. Выготский Л.С. Дефект и сверхкомпенсация / Л.С. Выготский. URL: http://dugward.ru/library/vygotskiy/vygotskiy_defekt_i_sverhkomp.html (дата обращения: 16.08.2023).

Методика формирования социальной компетентности у обучающихся с ОВЗ на основе взаимосвязи уроков и внеклассной работы

Быстрова Алина Евгеньевна,

*учитель-логопед МОБУ «Средняя общеобразовательная школа
“Бугровский центр образования № 3”» (пос. Бугры, Ленинградская обл.)
alinabystrova95@gmail.com*

Ананьев Игорь Валентинович,

*президент региональной общественной организации помощи инвалидам
(РООИ) «Радость» (Москва)
apaniev-igor@mail.ru*

Быстрова Юлия Александровна,

*доцент, руководитель научной лаборатории Федерального центра
по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет», доктор психологических наук (Москва)
BystrovaYuA@mgppri.ru*

В статье охарактеризована социальная компетентность обучающихся с ОВЗ, обоснованы ее основные структурные компоненты, представлены показатели формирования социальных компетенций обучающихся, обоснована специальная методика на основе взаимосвязи урока, внеклассной работы и практической профориентационной подготовки в формировании социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, социальная компетентность, кейс-метод, метод проблемного обучения.

Methodology for the Formation of Social Competence in Students with Disabilities Based on the Relationship between Lessons and Extracurricular Activities

Bystrova Alina E.

*Teacher-Speech Therapist of the Municipal Educational Budgetary Institution 'Secondary School' Bugrovsky Education Center No. 3'
(Bugry settlement, Leningrad region)
alinabystrova95@gmail.com*

Ananiev Igor V.

*President of the Regional Public Organization for Assistance to the Disabled (ROOI) 'Joy' (Moscow)
ananiev-igor@mail.ru*

Bystrova Yulia A.

*Associate Professor, Head of the Scientific Laboratory of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education of Moscow State Psychological and Pedagogical University, Doctor of Psychology (Moscow)
BystrovaYuA@mgppu.ru*

The article characterizes the social competence of students with disabilities, substantiates its main structural components, presents indicators of the formation of social competencies of students, substantiates a special methodology based on the relationship of the lesson, extracurricular work and practical career guidance in the formation of social competence of students with intellectual disabilities.

Keywords: *intellectual impairments, social competence, case method, problem-based learning method.*

Задача подготовки обучающихся с ОВЗ к самостоятельной жизни и профессиональному выбору после окончания школы актуализирует поиск психолого-педагогических путей формирования у них социальных компетенций, то есть умений и навыков разрешения жизненных проблемных ситуаций, возникающих в различных сферах жизни (профессиональной, социально-экономической, правовой, сфере семьи) еще на этапе обучения в школе (Е. Братухина, И. Бех, В. Бондарь, В. Рубцов, В. Синев и др.) [2].

Эффективное формирование социальной компетентности обучающихся с ОВЗ, в частности с интеллектуальными нарушениями (ИН), реализуется во взаимосвязанной системе уроков и внеклассной работе с использованием практической профориентационной подготовки, так как все навыки у лиц с ИН усваиваются только в практической деятельности [1; 10].

На основе теоретического изучения и эмпирического обоснования мы выделили психолого-педагогические условия формирующего эксперимента, в частности:

- создание единой формирующей образовательной среды: «урок – внеклассная коррекционно-развивающая работа – внеклассная

воспитательная работа – практическая профессиональная подготовка на социальном предприятии»;

- обеспечение последовательности, преемственности и системности во взаимодействии данных сред;
- создание единого образовательного пространства «семья – школа – социальное предприятие»;
- инициирование ценностного отношения членов семьи и педагогов к формированию социальной компетентности обучающихся;
- интеграция функций педагогической работы в социальные и профессионально-трудовые условия путем моделирования ситуаций;
- согласованность психолого-педагогических установок субъектов взаимодействия «урок – внеклассная работа – практическая подготовка»;
- учет психологических особенностей подросткового возраста и уровня интеллектуального развития обучающихся при создании задач специальной методики;
- осуществление опоры на сильные стороны развития обучающихся.

Обеспечение реализации методики определяется следующими факторами:

- образовательная среда учреждения с его аккумулятивной воспитательной базой;
- культура профессионально-трудовых отношений;
- культура семейных взаимоотношений;
- межличностное общение с окружающими;
- профориентационная направленность образования;
- собственная активность личности в приобретении знаний, умений и навыков.

Исходя из того что у обучающихся с ИН очень сложно формируются навыки переноса уже имеющихся знаний в новые условия, которые могут стать большим препятствием для формирования социальной компетентности, при организации формирующей части проекта были учтены следующие механизмы социализации личности – импринтинг, рефлексия, идентификация, подражание. Под импринтингом (англ. *imprinting*, от *imprint* – фиксировать, запоминать) в исследовании мы понимаем закрепление в памяти основных признаков ситуации, поведения, поступков личности, признаков оценки этих явлений и алгоритмов собственных действий в этих ситуациях при формировании или социальной коррекции компетентности. Рефлексию рассматриваем как способность анализировать ситуации, события, поступки и эмоции, которые они вызывают. Под идентификацией мы видим способность сравнивать и проверять тождество ситуаций, личностей, поступков, поведения по определенным признакам. Подражание исследуем как следование примеру общения, образцу поведения, действиям окружающих.

Эффективность взаимодействия формирующего влияния урока и трудовой деятельности на социальном предприятии «Особая сборка» по развитию и коррекции социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями была обеспечена использованием в течение уроков, коррекционно-развивающих и воспитательных занятий, практической трудовой подготовки следующих методов обучения:

- моделирование трудовых ситуаций;
- создание кейсов;
- проблемного обучения.

Организация работы членов команды проекта с обучающимися с ИН на уроках нуждалась в целевом использовании каждого из указанных методов.

Метод моделирования трудовых ситуаций предусматривает систему действий членов команды проекта, в частности тьюторов и мастеров-наставников, вместе с обучающимися, направленную на смену, построение, преобразование ситуации таким способом, чтобы из проблемной она перешла в разряд легко разрешаемой. Такое моделирование возможно не только в социальном предприятии, но и, например, на уроках русского языка, трудового обучения; коррекционно-развивающих занятиях по исправлению речи, социально-бытовой ориентации; воспитательных занятиях по разным направлениям гражданского воспитания, которые направлены на формирование социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Социально направленная ситуация, начатая на уроке посредством учебной задачи, дальше решается обучающимися при практической подготовке и в процессе внеклассной работы (коррекционно-развивающих и воспитательных занятий). Представленный метод при использовании во внеклассной работе и на социальном предприятии логически сочетается и дополняется другими методами (игра-драматизация, беседа, диспут и т.п.). Во взаимосвязи уроков и практической трудовой подготовки анализировались и осознавались социально значимые события, имеющие моральную ценность для развития у обучающихся с интеллектуальными нарушениями необходимых социальных компетентностей.

Моделирование ситуаций строилось в соответствии с учебными планами по предметам по заданным в календарных планах темам. Этапы применения метода определялись по матрице:

- определение педагогическим работником возможности, цели, времени и места применения проблемной ситуации;
- постановка целей и мотивация к их достижению;
- актуализация знаний обучающихся с интеллектуальными нарушениями о предмете, явлении или ситуации, которая определена как проблемная;
- определение существенных признаков предмета, явления или ситуации;

- непосредственное моделирование ситуации;
- анализ возможностей применения в практической деятельности;
- сравнение реального образца и результата работы обучающихся [1; 4; 5].

Далее формирование новых навыков происходит в практической деятельности на социальном предприятии как моделирование подобных ситуаций, но с некоторыми отличиями в существенных признаках и эмоциональной модальности. Это позволяет знания, сформированные на уроке, и навыки, полученные при практической подготовке, закрепить как приобретенные качества личности, то есть социальную компетентность в кейсах реальных ситуаций.

Для использования метода моделирования жизненных ситуаций целесообразно на разных этапах проведения уроков привлекать следующие приемы:

- привести примеры ситуаций из жизни, соответствующих предложенной модели поведения;
- выбрать нужный алгоритм поведения, который соответствует описанной из приведенных вариантов ситуации;
- составить последовательный алгоритм действий по рассказу учителя;
- найти ошибку в последовательности приведенных картинок, демонстрирующих ситуацию;
- представить последствия исчезновения одного из явлений цепи событий;
- составить карточки событий правильно;
- дополнить, продолжить ситуацию, рассказать, что произойдет дальше.

Метод специально смоделированных жизненных и трудовых ситуаций на уроках выполнял сразу две функции – начальную формирующую и контрольную. Началом становления социальной компетентности выступал школьный урок, на котором формировались основные знания и умения. В ходе внеклассной работы закрепление навыков социальной компетентности происходило при разрешении аналогичных жизненных ситуаций и кейсов, а на производстве ситуация проживалась в реальных условиях трудового коллектива. Контроль сложившейся функции осуществлялся снова на уроках. Педагогами организовывались разные виды контроля сформированности социальной компетентности обучающихся:

- индивидуальный контроль – проверка сформированности самоконтроля и самостоятельной оценки действий, видение ошибок;
- парный контроль – взаимопроверка обучающимися – проверка сформированности коммуникативных навыков, регуляторных универсальных навыков;
- родительский контроль – подключение членов семьи к функциям контроля домашних задач – формирование общения с окружающими, со-

вместной и проектной деятельности с родителями, регуляция ими детского поведения.

На этапе проработки с обучающимися специально смоделированных ситуаций важно сформировать основные сферы, которые в совокупности составляют социальную компетентность обучающихся с интеллектуальными нарушениями: профессиональную и коммуникативную.

По нашему мнению, наиболее результативным формирование коммуникативного направления социальной компетентности осуществлялось на уроках русского языка, коррекционно-развивающих занятиях по исправлению речи, в процессе проведения всех направлений гражданского воспитания, а также в реальных условиях взаимодействия в трудовом коллективе «Особой сборки» [3; 6].

Формирование профессионально ориентированного направления социальной компетентности происходило на уроках по трудовому обучению, коррекционно-развивающих занятиях по социально-бытовому ориентированию и в процессе трудовой деятельности на социальном предприятии [1].

Для уроков и внеклассной работы определялся и использовался разнообразный дидактический материал: фрагменты видео- и кинолент, фотографии по выбранной тематике, мини-спектакли по литературным рассказам, тематические презентации, музыкальные произведения, квесты, упражнения на разрешение проблемных ситуаций, игры-драматизации и т.д. Применение этого дидактического материала в рамках метода моделирования жизненных ситуаций позволило сформировать у обучающихся с интеллектуальными нарушениями социальные компетентности по следующим компонентам: операционно-содержательному, личностно-регуляторному, мотивационно-эмоциональному, поведенческому.

Метод моделирования жизненных и трудовых ситуаций мы реализовали параллельно методу создания кейсов. Кейс (от лат. *casus* – сложный, запутанный случай и англ. *case* – портфель) – это метод, предусматривающий совокупность социальных ситуаций, сложных для разрешения. Он определяет конкретный поэтапный способ разрешения ситуации, основанный на выполнении пошаговой инструкции. Таким способом обучающиеся с интеллектуальными нарушениями оптимизируют и повышают уровень мыслительной деятельности. Для кейсов выбирают примеры социальных ситуаций, которые для обучающихся с интеллектуальными нарушениями являются проблемными. При этом кейс формируется таким образом, что пошаговые последовательные задачи воспроизводят ключевые позиции разрешения проблемы. Кейс – это папка, которая включает следующий алгоритм: тип социальной ситуации → пошаговая инструкция → этапы выполнения. Он предусматривает способ организации кратковременного обучения на основе подлинных или вымышленных ситуаций. В нашем случае это были подлинные ситуации работы в социальном предприятии «Особая сборка».

Метод кейсов отличается от метода моделирования жизненных и трудовых ситуаций своей конкретностью и четкостью выполнения пошаговой инструкции. Он описывает четкий портфель практических социальных задач, указаний и инструкций. В работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями такой четкий алгоритм позволяет сориентироваться в проблеме и осознать последовательные шаги решения задачи. Вместо этого метод моделирования жизненных и трудовых ситуаций основан на групповом обсуждении проблемы, диспуте, дискуссии, общении и предполагает наличие свободного вариативного выбора для разрешения жизненной ситуации.

На практике в социальном предприятии «Особая сборка» техника применения метода кейсов включает:

- описание мастером-тьютором конкретной ситуации и определение ее типа для формирования социальной осведомленности;
- изучение ситуации обучающимися с целью повышения способности к анализу социальных ситуаций;
- анализ проблемы с точки зрения конкретных позиций (эмпатия эмоций и чувств участников ситуации, характеристика их мотивов, анализ тенденций поведения по нравственному аспекту) для развития навыков социально направленной мотивации, социальной рефлексии, эмпатийных тенденций в поведении;
- определение ключевой проблемы, описанной в соответствующей трудовой ситуации относительно развития навыков прогнозирования и планирования;
- принятие обучающимися предложений по разрешению данной ситуации и переносу их в собственную деятельность, что позволит в дальнейшем применять приобретенные социальные компетенции и регулировать собственное поведение.

Следующим при формировании социальной компетентности является использование метода проблемного обучения. Применение этого метода обусловлено необходимостью разрешать противоречия между приобретенными знаниями обучающимися с интеллектуальными нарушениями и неумением их использовать в новых подобных ситуациях, видах деятельности, межличностном взаимодействии [7; 8]. Относительно сохраненная механическая память позволяет им запоминать материал, но нарушение процессов мышления не позволяет его применить в новых условиях. В то же время использование метода проблемного обучения позволяет перейти от пассивного слушания по репродуктивному методу преподавания к активному включению обучающихся в разрешение проблемы, что будет способствовать развитию в первую очередь операционно-содержательного, мотивационно-личностного, личностно-регуляторного и на заключительном этапе поведенческого компонентов социальной компетентности. Метод проблемного обучения направлен на формирование:

- способности к командному (групповому) взаимодействию: умение выражать свое мнение, прислушиваться к мнению коллектива, прислушиваться к мнению старших, например учителя, изменять свое мнение в зависимости от принятия аргументов группы;
- способности к операционным последовательным действиям: понимать основную задачу урока, предложенной деятельности или межличностного взаимодействия, понимать и воспроизводить алгоритм действий при разрешении проблемы;
- способности к эмпатии и адекватному эмоциональному реагированию: проявлять терпимость к мнению других, приходить на помощь и принимать помощь от других;
- способности к регуляции: прогнозировать и предполагать результат, стремиться к поиску решений проблемной ситуации, сдерживать импульсивность в действиях и принятии решений, контролировать поведение соответственно ситуации.

Алгоритм разрешения проблемной ситуации можно определить следующим образом: оценка ситуации – прогнозирование – разрешение проблемы. Оценка ситуации включает описание учителем проблемной ситуации, объяснение обучающимся непонятных понятий, обособление задачи, требующей немедленного разрешения для устранения проблемы, определение противоречий. Прогнозирование ситуации включает представление идеального конечного результата решения проблемы, создание алгоритма разрешения ситуации, определение ресурсов, посредством которых возможно решение проблемы. Разрешение проблемы предполагает пошаговое выполнение алгоритма. Каждый шаг можно снова рассматривать как проблему и повторять цепочку.

Практика формирующего эксперимента показала, что уроки и трудовые задачи на предприятии с проблемными ситуациями, продолжающиеся в практических действиях на часах внеклассной работы и сопровождающиеся групповым взаимодействием, повышают интерес и мотивацию обучающихся к обучению и трудовой деятельности.

Формы работы обучающихся на этапе разрешения проблемной ситуации – индивидуальные и групповые. Контроль и оценку результатов проблемного обучения целесообразно организовывать не только на этапе разрешения проблемы, но и с помощью наблюдения при выполнении задания в группах и индивидуально. Итоговый контроль предполагает оценку самостоятельности учеников при разрешении проблемных ситуаций. Групповая работа, по нашему мнению, наиболее эффективна для формирования социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, ведь именно групповое взаимодействие обеспечивает социальную ситуацию развития подростков. Групповая работа предполагает выполнение задания обучающимися в малых группах по 2–4 человека под руководством учителя или мастера-тьютора на

первом этапе, с минимальной помощью – на втором, самостоятельное формирование на заключительном этапе социальных компетентностей.

На начальном этапе формирования группового взаимодействия целесообразно использовать работу в парах. Можно определить следующие пары для работы:

- статическая пара – обучающиеся сидят за одной партой, работают вместе;
- вариативная пара – избирается педагогом или по желанию обучающихся;
- цепная пара – взаимодействие при выполнении задания с соседом позади, при этом выполняется часть задания, а затем обучающийся обращается к новому соседу, сосед с последней парты идет работать к одноклассникам за первой партой. И дальше за цепочкой.

Виды деятельности в паре обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

- совместное выполнение задания с распределением обязанностей (собрать коробку, запаковать фишки и приклеить стикер, нарисовать общий рисунок, сделать измерения, составить план рассказа, подготовить пересказ по мини-плану);
- взаимопроверка знаний (ответы на вопросы по теме, проверка письменного задания друг друга, сравнение вариантов выполнения задания или разрешение ситуации);
- самооценка (оценка выполнения задачи соседа по критериям, предоставленным учителем);
- совместное обучение (помощь соседу в выполнении задания, рассказ о последовательности действий, работа над ошибками и т.п.) [5; 7].

Практическое закрепление навыков командной работы по формированию социальной компетентности происходит на социальном предприятии [1]. Обучающимся предоставляется возможность вместе обсудить проблему или выполнить совместную творческую задачу, сформулировать новый способ разрешения смоделированной ситуации, проблемного вопроса, составить совместно алгоритм действий, найти ошибки при выполнении задачи и способы их исправить вместе. Во внеклассной работе используются общие игры, драматические представления, квесты, диалоги, чтение по ролям и т.д.

Литература

1. Ананьев И.В. Методика формирования операционно-технологической компетентности у лиц с интеллектуальными нарушениями (на примере социального предприятия «особая сборка») / И.В. Ананьев, Ю.А. Быстрова // Вестник МГЭИ. 2021. № 1. С. 317–334. DOI:10.37691/2619-0265-2021-0-1-317-334. EDN KSLWVE.
2. Братухина Е.В. Социально-профессиональная ответственность личности как педагогическая проблема / Е.В. Братухина // Успехи современной науки. 2017. Т. 1. № 4. С. 199–203. EDN: YROLJT (дата обращения: 18.08.2022).

3. Быстрова Ю.А. Возможности психологической поддержки и сопровождения молодых людей с интеллектуальными нарушениями при трудоустройстве / Ю.А. Быстрова // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30. № 4. С. 143–162. DOI:10.17759/cpp.2022300408

4. Быстрова Ю.А. Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями / Ю.А. Быстрова // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 2. С. 54–61. DOI:10.17759/cipr.2022180206

5. Быстрова Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Ю.А. Быстрова // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 6. С. 102–114. DOI:10.17759/pse.2022270608

6. Быстрова Ю.А. Развитие ценностных ориентаций у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях психолого-педагогического сопровождения / Ю.А. Быстрова, А.Е. Быстрова // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. 2021. № 3. С. 314–332. DOI:10.37691/2311-5351-2021-0-3-314-332

7. Быстрова Ю.А. Сформированность когнитивного компонента готовности к профессионально-трудовой деятельности у лиц с интеллектуальными нарушениями / Ю.А. Быстрова // Вестник МГЭИ. 2021. № 2. С. 159–173. DOI:10.37691/2619-0265-2021-0-2-159-173 (дата обращения: 18.08.2022).

8. Хаустов А.В. Организация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации: результаты Всероссийского мониторинга 2018 года / А.В. Хаустов, М.А. Шумских // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 3. С. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2019170301

9. Хилькевич Е.В. Создание специальных условий при обучении студентов с РАС по специальностям творческой направленности / Е.В. Хилькевич, А.С. Стейнберг, А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 2. С. 53–61. DOI:10.17759/autdd.2022200207

10. Шеманов А.Ю. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование / А.Ю. Шеманов, Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова, Е.Н. Кутепова // Клиническая и специальная психология. 2022. Т. 11. № 4. С. 233–263. DOI:10.17759/crpe.2022110410

Адаптивный твирлинг – новое направление для реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья

Войцеховская Ирина Валентиновна,

председатель МРОО «Федерация Батон Твирлинга и Мажореток»

(Жуковский, Московская обл.)

mazhoretki@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы организации обучения педагогов инклюзивных учебных заведений новому направлению «адаптивная физическая культура»,

адаптивный твирлинг и применение методики адаптивного твирлинга для реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, адаптивный твирлинг, дети с ограниченными возможностями здоровья, мелкая и крупная моторика, музыкальная терапия.

Adaptive Twirling is a New Direction for the Rehabilitation of Children with Disabilities

Voytsekhovskaya Irina V.

*Chairman of the Interregional Public Organization for Sports 'Federation of Baton Twirling and Majorettes' (Zhukovsky, Moscow region)
mazhoretki@gmail.com*

The article discusses the issues of organizing the training of teachers of inclusive educational institutions in a new direction of adaptive physical culture; adaptive twirling and the use of Adaptive twirling techniques for the rehabilitation of children with disabilities.

Keywords: *adaptive physical culture, adaptive twirling, children with disabilities, small and large motor skills, music therapy.*

Адаптивная физическая культура (АФК) является одной из важных составляющих общей физической культуры. Основная цель АФК – максимально возможное развитие жизнеспособности людей, имеющих отклонения в здоровье. Для достижения этой цели необходимо обеспечить оптимальное функционирование телесно-двигательных характеристик и духовных сил человека. Согласно Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2030 г. и государственной программе «Развитие физической культуры и спорта» Российской Федерации, планируется увеличить количество людей с ограниченными возможностями здоровья, занимающихся физкультурой и спортом, до 2,5 млн человек. Дальнейшее повышение доступности спорта для лиц с ограниченными возможностями здоровья остается одной из приоритетных задач.

«Твирлинг – новое танцевально-спортивное направление в России. В основе направления - элементы хореографии, гимнастики, акробатики, жонглирования, танца и спортивная состязательность. Основные реквизиты для твирлинга – “бАтон” (металлическая палочка с двумя наконечниками), которым спортсмен активно работает в процессе выступления: крутит, кидает, вращает вокруг разных частей тела (пальцев, локтей, туловища, ног и т.д.). Таким образом происходит постоянный контакт пальцев и ладоней рук с предметом, т.н. мелкая моторика» [1]. Проблема развития мелкой моторики изучалась учеными с давних пор. Великий немецкий философ И. Кант (1724–1804) писал, что рука

является вышедшим наружу головным мозгом, а В.В. Сухомлинский утверждал, что ум ребенка лежит на кончиках его пальцев. Таким образом, именно руки позволяют детям «включить» мозг и развивать его. А если к этому добавить и крупную моторику, т.е. двигательные навыки, которые требуют работу мышц всего тела (в твирлинге это гимнастика, танцы, акробатика), то можно не только получить результат уже в плоскости улучшения умственных способностей, но и физически укрепить «особенного» ребенка. Все элементы адаптивного твирлинга выполняются с музыкальным сопровождением, что способствует улучшению эмоционального фона и морально-психологического состояния ребенка.

Адаптивный твирлинг направлен на реабилитацию детей с ОВЗ с помощью мелкой и крупной моторики, так как основной реквизит этого физкультурно-спортивного направления – батон, который, взаимодействуя со всей ладонью и отдельно с пальцами, воздействует на нервную систему. А музыкальная терапия помогает избавиться от усталости и заряжает энергией, а также положительно влияет на сердечно-сосудистую, дыхательную и нервную системы ребенка.

Основной контингент педагогов инклюзивных учебных учреждений – это дефектологи, логопеды, психологи, социальные педагоги. В коррекционных школах и центрах для детей с ОВЗ хронически не хватает учителей по адаптивной физической культуре. Этим занимаются воспитатели, музыкальные работники, педагоги дополнительного образования. Естественно, они нуждаются в получении новых знаний по этому направлению. Обучение педагогов основам адаптивного твирлинга дает новые возможности, расширяет их знания в области АФК. Работа с «особенными» детьми требует постоянного обучения, поиска новых методов и применения новых, прогрессивных технологий.

Для дальнейшего развития работы в этом направлении необходим комплексный подход: разъяснение населению о пользе твирлинга для развития детей с ОВЗ, подготовка тренеров-педагогов по направлению «адаптивный твирлинг», внедрение методики адаптивного твирлинга в инклюзивном образовании, создание условий для раскрытия творческих способностей и социальной активности «особенных» детей.

В 2022 году Федерация Батон Твирлинга и Мажореток (ФБТМ) впервые в России разработала методику адаптивного твирлинга для реабилитации детей с ОВЗ и получила президентский грант на развитие этого направления и обучение педагогов коррекционных школ. Регионами реализации проекта были выбраны г. Санкт-Петербург и Ленинградская область. В проекте приняли участие 20 педагогов инклюзивных государственных и частных учебных заведений. Тренерами ФБТМ был разработан онлайн-курс, состоящий из 15 видеоуроков – стретчинг, твирлинг и

танцевальная терапия. А также проведены практические мастер-классы с педагогами, где они научились крутить батон. После окончания занятий 15 педагогов получили сертификаты об окончании курса и начали применять полученные знания на практике. В процессе обучения каждый из них самостоятельно написал план работы по адаптивному твирлингу для детей из разных нозологических групп (применимо к своим подопечным) и активно включился в реализацию этого плана на практике. Итогом проекта стал фестиваль, проведенный 31 марта 2023 г. в Санкт-Петербурге, где выступали дети коррекционных учебных заведений в номинации «Адаптивный твирлинг». Всего в фестивале приняло участие 40 детей из 7 учебных инклюзивных учреждений (детских садов, школ, домов детского творчества). Педагоги, практикующие адаптивный твирлинг, отмечают заинтересованность детей с ОВЗ этим направлением. Они охотно крутят батон, занимаются растяжкой и хореографией. Дети стали активнее включаться в общие групповые занятия и с удовольствием выступают на разных фестивалях и конкурсах.

Окрыленные первыми результатами программы, члены ФБТМ начали распространять отработанную методику в других регионах России. В 2023 году разработан второй онлайн-курс, и программа подготовки преподавателей по адаптивному твирлингу сертифицирована Учебным центром новационных видов спорта (36 час.). По этой программе в 2023 г. уже обучилось 60 педагогов из 10 регионов России, они получили удостоверение государственного образца о повышении квалификации. Сейчас, имея официальный документ, преподаватели с полным правом применяют разработанную нами методику в своих инклюзивных коллективах и готовят детей с ОВЗ к фестивалям по адаптивному твирлингу, которые состоятся в регионах осенью – зимой 2023 г. По предварительному подсчету на 1 августа 2023 г. адаптивным твирлингом в России занимается 1000 детей с ОВЗ.

Таким образом, новое направление в АФК, адаптивный твирлинг, – это не только спорт, но и искусство, так как требует стиля и грации и сочетает в себе умелое владение батоном в комплексе с движением тела в изящной манере, включая танцевальные движения, гимнастические элементы и музыкальный фон, что способствует более активной реабилитации «особенных» детей. А участие в фестивалях и конкурсах дает возможность социализации детей и их активному взаимодействию с окружающим миром.

Литература

1. Развитие адаптивного твирлинга как средства реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Фонд президентских грантов. 1-й конкурс. 2023. № проекта: 23-1-012882. URL: <https://президентскиегранты.рф/public/application/item?id=6c15f84e-1634-45e5-a737-1e03d59798ff>

Технология организации совместной игры в шумовом оркестре детей с разными образовательными потребностями в инклюзивном образовательном процессе

Гиевая-Крамер Ирина Владимировна,

*педагог дополнительного образования МБУ ДО «Центр детского творчества Сормовского района» (Нижний Новгород)
kramer-1966@mail.ru*

Статья посвящена вопросам организации совместной игры в шумовом оркестре детей с разными образовательными потребностями в инклюзивном образовательном процессе. Рассмотрена специфика образовательной деятельности с учащимися с разными образовательными потребностями в процессе обучения игры на шумовых инструментах. Выявлены трудности и намечены пути разрешения выявленных проблем по организации совместной игры в шумовом оркестре детей с разными образовательными потребностями в инклюзивном образовательном процессе.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, шумовой оркестр, особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья.*

Technology of Organization of Joint Playing in a Noise Orchestra of Children with Different Educational Needs in the Inclusive Educational Process

Gievaya-Kramer Irina V.

*Teacher of Supplementary Education of the MBU DO 'Center for Children's Creativity of Sormovsky District' (Nizhny Novgorod)
kramer-1966@mail.ru*

The article is devoted to the issues of organizing joint playing in a noise orchestra of children with different educational needs in the inclusive educational process. The specifics of educational activities with students with different educational needs in the process of learning to play noise instruments are considered. The difficulties are revealed and ways of solving the identified problems in the organization of joint playing in a noise orchestra of children with different educational needs in the inclusive educational process are outlined.

Keywords: *inclusive education, noise orchestra, special educational needs, disability.*

В последние годы современная специальная психология и педагогика в значительной степени стали ориентироваться на использование в коррекционной работе музыки как важного средства воспитания гармоничной, культурной личности ребенка с особыми образовательными потребностями.

Шумовой оркестр – один из наиболее доступных коррекционно-развивающих видов творчества в детском возрасте. Игра на музыкальных

инструментах, используемых в шумовом оркестре, доставляет детям радость музыкального творчества, развивает мелодический, ритмический и тембровый слух, музыкальную память, мелкую моторику, речь, координацию движений, познавательную, волевую сферы. Совместная игра в оркестре способствует эмоционально-эстетическому удовлетворению, преодолению скованности, неуверенности в себе, формированию умения передавать чувства, творческой инициативы, самостоятельности, помогает ребенку быть в разных ролях как активного слушателя, так и исполнителя.

В процессе обучения у лиц с ограниченными возможностями здоровья возникают определенные сложности. У таких детей нарушено не только физическое, но и эмоциональное развитие, имеются трудности в освоении окружающего мира. Педагог, работающий с ними, сталкивается с их страхами, плаксивостью, тревожностью, замкнутостью и неуверенностью. Почти все дети с ОВЗ не могут правильно и хорошо двигаться под музыку, петь, объяснять свои впечатления о прослушанной музыке.

Для наиболее эффективного обучения ребенка с особыми образовательными потребностями игре в шумовом оркестре в инклюзивном образовательном процессе необходимо придерживаться разных технологий и методов, адаптированных под потребности каждого учащегося, учитывая уровень его физического и психического здоровья.

На первом этапе в технологии организации совместной игры в шумовом оркестре детей с разными образовательными потребностями выступают консультация родителей (законных представителей), входящая диагностика ребенка, направленная на определение уровня развития музыкально-ритмических способностей и социальных навыков. Полученные результаты применяются для разработки индивидуального маршрута обучения.

Основной этап технологии – это организация и проведение занятий. Каждое занятие в шумовом оркестре построено на основе музыкально-ритмической игры. Под аккомпанемент фортепиано, инструментальной музыки (аудиозаписи) дети с радостью шумят на трещотках, бубнах, треугольниках, маракасах и других шумовых инструментах. Это маленькое путешествие в мир удивительных музыкальных и шумовых звуков. Разнообразный дидактический материал, пособия, игры, шумовые инструменты удобно размещены и доступны каждому ребенку с разными образовательными потребностями. С точки зрения инклюзивной практики каждое занятие строится следующим образом:

1. Приветствие (логоритмическая игра).
2. Дыхательная гимнастика.
3. Пальчиковая гимнастика, ритмические движения под музыку, игры.
4. Разучивание простейшего музыкального-ритмического материала (ритмический рисунок).

5. Знакомство, повторение и закрепление элементов музыкальной грамоты (длительность, размеры 2/4, 3/4, 4/4).

6. Работа по партиям (индивидуальная работа с каждым ребенком).

7. Игра в ансамбле на шумовых инструментах.

Для достижения положительной динамики занятий используются традиционные методы обучения: практический, наглядный, словесный, игровой, работа с дидактическим материалом, видеоматериалом, шумовыми инструментами. Их применение способствует первичному усвоению материала, закреплению и совершенствованию приобретенных знаний, выполняет обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую (мотивационную) и контрольно-коррекционную функции.

В период адаптации учащегося на занятиях предусмотрено присутствие педагога-психолога, родителей (законных представителей), которые, при необходимости, могут помочь детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата в передвижении по кабинету, а также в выполнении заданий с ребенком, кроме этого, родители сами узнают много нового для себя и учатся приемам взаимодействия с ребенком, наблюдают динамику его развития.

Применение специальных музыкально-ритмических технологий в данном виде деятельности «Шумовой оркестр», таких как знакомство с музыкальными инструментами, развитие метроритмического слуха, видеопартитуры, видеооркестр, помогает формированию разнообразных умений, способностей. Специфика музыкально-ритмических технологий нацелена на общее, гармоничное психическое, духовное и физическое развитие посредством игры на разных шумовых инструментах.

Последним этапом технологии организации совместной игры в шумовом оркестре детей с разными образовательными потребностями является исходящая диагностика, направленная на определение уровня знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе обучения. Форма диагностического исследования может быть организована в виде открытого занятия или концерта с приглашением родителей (законных представителей).

Для многих детей с ОВЗ и детей с разными образовательными потребностями игра в шумовом оркестре – это средство преодоления «барьера неполноценности», скованности, неуверенности в себе, формирования умения передать чувства, развития музыкальной, ритмической памяти, творческой инициативы, внимания. Легкость самостоятельных действий с шумовыми инструментами и заинтересованность детей являются основными факторами педагогического успеха в работе с ними.

Таким образом, творческая, комплексная и совместная игра в оркестре детей с разными образовательными потребностями в инклюзивном образовательном процессе – это один из лучших способов развить образное мышление, коммуникативные навыки, сенсорные способности, ритм, музыкальный слух, музыкально-эстетическое восприятие, чувство

коллективизма, положительное психоэмоциональное состояние, что позволит ребенку ощущать себя успешным и чувствовать себя комфортно.

Литература

1. Ветлугина Н.А. Детский оркестр / Н.А. Ветлугина. М.: Музыка, 1976. 95 с.
2. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования / И.П. Шутова, О.В. Антипова // Молодой ученый. 2016. № 6.2. С. 126–128.
3. Тютюнникова Т. Уроки музыки. Система К. Орфа: метод. пособие для учителей музыки / Т. Тютюнникова. М.: АСТ, 2000. 94 с.
4. Тютюнникова Т.Э. Веселая шарманка – шумовой оркестр для детей / Т.Э. Тютюнникова. М., 2007.
5. Тютюнникова Т.Э. Шумовой оркестр снаружи и изнутри / Т.Э. Тютюнникова // Музыкальная палитра. 2006. № 6. С. 3–9.

Работа группы подготовки к школе – взгляд с позиций доказательности социальных практик

Дельцова Дарья Львовна,

*дефектолог РБОО «Центр лечебной педагогики» (Москва)
daria.deltsova@gmail.com*

Данилова Евгения Борисовна,

*психолог РБОО «Центр лечебной педагогики» (Москва)
gedani@yandex.ru*

В статье рассматривается подход к подготовке к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы, разработанный ведущими специалистами РБОО «Центр лечебной педагогики», в основе которого лежат эмоционально-уровневый подход, средовой подход, а также постулат о первостепенной важности отношений со взрослым для психического развития ребенка.

Ключевые слова: подготовка к школе, эмоционально-волевые нарушения, РАС.

Work of a Preschool Preparatory Group – a View from an Evidence-Based Social Practices Position

Deltsova Daria L.

*Defectologist RBOO 'Center for Curative Pedagogics' (Moscow)
daria.deltsova@gmail.com*

Danilova Evgenia B.

*Psychologist RBOO 'Center for Curative Pedagogics' (Moscow)
gedani@yandex.ru*

The article discusses the approach to preparing children with emotional-volitional disorders for school, developed by leading specialists of the Center for Curative Peda-

gogics, which is based on an emotional-level approach, an environmental approach, as well as the postulate of the paramount importance of relationships with adults for a child's mental development.

Keywords: *preparation for school, emotional-volitional disorders, ASD.*

Готовность к школе – это комплексное понятие, включающее в себя готовность не только самого ребенка, но и других участников процесса: семьи и образовательной организации. Готовность к школе определяется рядом разнообразных факторов, таких как состояние здоровья, социальное и эмоциональное развитие (включающее уровень саморегуляции и самоконтроля, объем внимания, умение ограничить агрессивное и разрушительное поведение, способность выразить свои эмоции и т.д.), отношение к обучению и учебная мотивация, развитие речи (включающее как импрессивную, так и экспрессивную речь), а также общее интеллектуальное развитие (в том числе навыки чтения и математические представления).

Наличие нарушений социального и эмоционального развития не может не влиять на участие в школьной жизни. Поэтому для детей с эмоционально-волевыми нарушениями особенно остро обнаруживается необходимость занятий, направленных на формирование предпосылок базового учебного поведения и базовых учебных навыков, а также опыта взаимодействия в группе сверстников.

В Центре лечебной педагогики разработана комплексная программа подготовки к школе детей с эмоционально-волевыми нарушениями. В рамках этой программы занятия в группах подготовки к школе проходят дважды в неделю по 3 часа. Дети посещают как индивидуальные, так и групповые занятия. В рамках индивидуальных занятий решаются задачи познавательного развития, а на групповых формируются метапредметные навыки, связанные с адаптацией, саморегуляцией и коммуникацией. Групповое расписание сочетает в себе разные типы сред: четко структурированные (например, урок), среднеструктурированные (например, круг, музыкальное занятие); кроме того, у детей появляется опыт взаимодействия с другими детьми в слабоструктурированной среде свободной игры и перемены, но под контролем сопровождающих педагогов. Важной особенностью работы групп подготовки к школе являются родительские группы, проводимые раз в неделю семейным психологом. На группе у родителей есть возможность поделиться своими тревогами с другими родителями и ведущим группы, получить консультации разных специалистов, получить информацию о школах; также на группы приглашаются родители выпускников групп подготовки к школе прошлых лет, готовых поделиться своим опытом с родителями будущих школьников.

В настоящий момент центр проводит исследовательскую работу, цель которой систематизировать, описать и распространить опыт

комплексной помощи лицам с различными нарушениями развития с учетом современных требований. На настоящем этапе происходят описание и верификация педагогических вмешательств, после чего, в случае если будет доказана эффективность нашей программы, мы постараемся создать образовательный контент, который смогут использовать другие специалисты нашей области.

В 2022/23 учебном году проходил основной этап исследования, в котором приняли участие 30 детей в возрасте от 6 до 8 лет, которые занимались в четырех разных группах подготовки к школе: две из них более низкофункциональные, дети из этих групп ограниченно или почти не пользуются речью для коммуникации, имеют более выраженную задержку психического развития; другие две – более высокофункциональные, все дети в этих группах пользуются речью и имеют менее выраженную задержку.

Из 30 детей у 20 поставлен диагноз РАС, у остальных другие диагнозы. Важно отметить, что у большинства детей с РАС также есть сопутствующие нарушения. Среди других нарушений наиболее частыми являются ЗПР разной степени выраженности, ЗРР, у некоторых детей есть ТНР. Также некоторым детям поставлен диагноз СДВГ, есть несколько детей с генетическими нарушениями и органическим поражением ЦНС. Есть дети с сенсорными нарушениями и соматическими заболеваниями.

В качестве диагностического инструментария были отобраны:

- международная шкала продуктивности Leiter-3, которая была апробирована в группах подготовки к школе в 2022 г. По итогам проведения теста были получены показатели развития невербального интеллекта; показатели сформированности памяти и внимания в нашем исследовании не использовались из-за низкой работоспособности наших испытуемых. Мы также надеялись увидеть динамику после заполнения опросника экспертной рейтинговой шкалы, которая позволяет получить ряд показателей, характеризующих поведение ребенка во время тестирования и выраженных в стандартных баллах, но, к сожалению, ее не получили;
- еще один инструмент – это социально-коммуникативный опросник SCQ, который был нами использован для оценки тяжести симптомов РАС в группе;
- для оценки адаптивных навыков у детей нами была использована шкала адаптивного поведения Вайнленд.

Эти методики дали достаточно полную картину особенностей исследуемой выборки, а оценка динамики навыков, на развитие которых направлено педагогическое воздействие в эксперименте, легла на чек-листы, специально разработанные экспертами Центра лечебной педагогики и авторами программы комплексной подго-

товки к школе (Т.А. Бондарь, И.Ю. Захарова, И.С. Константинова, М.В. Яремчук и др.): чек-лист для оценки сформированности учебного поведения и чек-лист для оценки сформированности базовых графических навыков.

Чек-листы представляют собой опросники, заполняемые педагогами, которые либо наблюдают ребенка в группе (для оценки готовности к школе), либо занимаются с ребенком за столом (для оценки моторной готовности к письму).

В первом случае фиксируется сформированность навыков поведения в группе подготовки к школе из следующих областей: адаптация к временной и пространственной организации группы, поведение и саморегуляция, соблюдение правил и границ, самообслуживание, соблюдение правил поведения на уроке в классе, речь и коммуникация. Оценка проводится по трехбалльной шкале (0 баллов – отсутствие навыка, 1 – необходимость внешней помощи, 2 – самостоятельное применение).

Во втором случае оцениваются навыки из таких сфер, как: сформированность рисунка, сформированность моторного компонента графической деятельности, сформированность зрительно-пространственного компонента графической деятельности, и включают навыки, максимально значимые для обучения письму в российской начальной школе. Трехбалльная шкала оценки включает варианты ответа: 0 – отсутствие навыка, 1 – частичная сформированность, 2 – сформированность навыка.

Навыки, использованные в чек-листах, были отобраны группой экспертов так, чтобы их значимость для школьной адаптации была примерно равной, что обеспечило возможность суммирования баллов внутри и между разделами. Опросники также использовались педагогами при постановке индивидуальных задач коррекции.

Опросники были заполнены педагогами дважды: первый раз в начале учебного года и повторно – в конце. Предварительный анализ результатов показал достоверный сдвиг между данными начала и конца года: у большей части разделов сдвиг имеет высокий уровень значимости.

Важно отметить, что проводимое исследование является апробацией этих двух чек-листов. Нормативы для этих методик отсутствуют, поэтому результаты могут быть использованы исключительно для оценки индивидуальной динамики в ходе занятий, но не для сравнения с популяцией.

Предварительно мы уже можем утверждать, что участие в программе снижает риск дезадаптации на этапе перехода в начальную школу: у детей формируются предпосылки базового учебного поведения, базовых учебных навыков, коммуникативных навыков, а также базовые графические навыки.

Организация работы клуба адаптивного туризма для детей с расстройствами аутистического спектра и ментальными нарушениями

Димченко Ольга Николаевна,

руководитель Белгородской региональной общественной организации

«Синяя птица» (Белгород)

d_o_n@inbox.ru

Анищенко Наталья Станиславовна,

заместитель исполнительного директора по воспитательной работе,

руководитель Белгородской региональной общественной организации

«Синяя птица», методист структурного подразделения ОГБУ «БРЦ ПМСС»

«РРЦ для детей с РАС и другими ментальными нарушениями» (Белгород)

natalaanisenko09@gmail.com

Нагель Оксана Петровна,

старший методист структурного подразделения ОГБУ «БРЦ ПМСС»

«РРЦ для детей с РАС и другими ментальными нарушениями»,

доцент ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования»,

кандидат педагогических наук (Белгород)

nagelseneka@gmail.com

В статье обобщены результаты инклюзивного проекта «Клуб адаптивного пешего туризма “Рюкзачок”» Белгородской региональной общественной организации «Синяя птица» для детей 6–18 лет с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями. Представлены содержательные части подготовки и реализации проекта, подтвердившие свою эффективность. Раскрыты технологии организации адаптивных пеших походов с детьми, имеющими ментальные нарушения, и их родителями.

Ключевые слова: *адаптивные туристические походы, дети и подростки с расстройством аутистического спектра и ментальными нарушениями, развитие функциональных навыков, результаты проектов некоммерческих родительских организаций.*

Organization of Work of the Adaptive Tourism Club for Children with Autism Spectrum Disorders and Mental Disorders

Dimchenko Olga N.

Head of the Belgorod Regional Public Organization 'Blue Bird' (Belgorod)

d_o_n@inbox.ru

Anishchenko Natalya S.

Deputy Head of the Belgorod regional public organization 'Blue Bird',

Head of the Belgorod Regional Public Organization 'Blue Bird',

Methodist of the Resource Center for Children with Autism and Other

Mental Disabilities 'Belgorod Regional Center for Psychological, Medical and Social Support' (Belgorod)
natalaanisenko09@gmail.com

Nagel Oxana P.

Methodist of the Resource Center for Children with Autism and Other Mental Disabilities 'Belgorod Regional Center for Psychological, Medical and Social Support', Assistant Professor of the Belgorod Institute of Education Development, PhD in Pedagogy (Belgorod)
nagelseneka@gmail.com

The article summarizes the results of the inclusive project 'Adaptive Hiking Club 'Backpack' of the Belgorod regional public organization 'Blue Bird' for children aged 6–18 years with autism spectrum disorders and other mental disorders. The substantive parts of the preparation and implementation of the project, which have confirmed their effectiveness, are presented. Technologies for organizing adaptive hiking trips with children with mental disabilities and their parents are disclosed.

Keywords: *adaptive hiking trips, children and adolescents with autism spectrum disorder and mental disorders, development of functional skills, results of projects of non-profit parent organizations.*

Белгородская региональная общественная организация «Синяя птица» (далее – Синяя птица), одна из крупнейших некоммерческих организаций региона (количество подопечных семей более 400), начиная с 2015 г. занимается проблемами социализации детей и подростков с ментальными нарушениями (далее – МН). За 8 лет работы организацией реализовано более 20 проектов, содержание которых выстроено в логике процесса абилитации детей с ментальными нарушениями и их семей. По мере развития команды Синей птицы происходило усложнение содержания реализуемых проектов. Подтверждением данного тезиса являются названия крупных проектов, приведенных в хронологическом порядке: «Ранняя пташка», «Инклюзивная театральная студия “Синяя птица”», «Школа наставников для детей с аутизмом», «Центр социально-бытовой и трудовой адаптации “ПроНавыки”», «Центр социокультурной интеграции для подростков “ПроДело”» и др. Несмотря на развитие широкой сети «ресурсных классов»/«ресурсных групп» в регионе [1], острой проблемой стала разработка устойчивых моделей развития жизненных навыков детей и подростков в условиях естественной среды. Устойчивость таких моделей определяется их витагенностью: направленностью на воспитание жизнеспособности, формирование самодисциплины, умения мобилизовать собственные силы; совершенствованием навыков адаптации к изменяющимся условиям среды и др. Для разрешения этих проблем специалистами Синей птицы разработан проект «Клуб адаптивного пешего туризма “Рюкзачок”» (далее – Рюкзачок). Из 347 родителей (имеющих детей от 6–18 лет) 60 (17%) родителей (проживающих в близлежащих к г. Белгороду районах)

выразили желание участвовать в проекте. Только у 13% семей (8 чел.) есть возможность самостоятельно организовать туристические походы для своих детей без помощи специалистов. 87% (52 чел.) указали на нехватку материально-технических и социально-психологических ресурсов (требуется специальное снаряжение, опыт планирования туристических маршрутов и т.п.). Семьи выезжают на природу, что предусматривает прогулки по лесу и приготовление пищи на мангале, а взрослому ребенку не хватает компании сверстников, возможности проявить самостоятельность и т.п. Все 60 респондентов (100%) хотели бы участвовать в проекте «Рюкзачок-2023», из которых 25 (41%) были участниками Рюкзачка в 2022 г. Эти данные говорят о высокой востребованности данной формы работы у семей и ее положительном влиянии на развитие и социализацию ребенка. Основные проблемы, на разрешение которых направлен проект: отсутствие организационных, материальных и педагогических ресурсов у семей для самостоятельной организации туристических походов с учетом потребностей детей с МН; дефицит эффективных организационных форм продуктивного общения у детей вне дома и школы; отсутствие комфортной среды для партнерского взаимодействия с семьями в учреждениях образования; бюрократические ограничения, с которыми сталкиваются государственные организации при проведении мероприятий туристической направленности и проч. Реализация проекта «Рюкзачок» проходила при финансовой поддержке грантов ООО «Белэнергомаш-БЗЭМ» в 2022 г. и Новолипецкого металлургического комбината (НЛМНК) в 2023 г. Цель проекта – развитие виталенного опыта детей и подростков с РАС и другими МН в пеших туристических походах. Задачи проекта: формирование знаний о безопасном поведении на природе и способах оказания первой медицинской помощи; развитие навыков организации продуктивного досуга в семье; развитие самостоятельности и инициативности ребенка; развитие навыков продуктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками при решении жизненных практических задач; развитие физической выносливости, силы воли, навыков саморегуляции; оптимизация эмоционально-психологического фона общения в семьях и др. Партнерами проекта являются: Министерство природопользования Белгородской области – организационная поддержка (рекомендации по проведению походов в лесном массиве, инструктирование по теме пожарной безопасности и др.); региональный институт развития образования – научно-методическое сопровождение образовательной деятельности; региональное сетевое издание ‘FONAR.tv’ – информационное сопровождение проекта. Адресат проекта: дети и подростки с РАС и другими МН в возрасте от 6 до 18 лет. Риски проекта: природные, повышение уровня опасности в связи с близостью зоны проведения СВО.

Представим содержание этапов реализации проекта: подготовительного, основного и рефлексивно-оценочного. На подготовительном этапе участники были распределены на 2 категории (группы): в первую

вошли дети подросткового возраста, физические и жизненные навыки которых соответствуют походу продолжительностью 8–10 час. («длинный поход»), во вторую – младшие школьники и подростки, для которых посилен «короткий» поход (4–5 час.). Распределение по категориям осуществлялось на основе многолетних наблюдений специалистов Синей птицы за процессом развития каждого ребенка. В 2022 году проект был рассчитан на 41 ребенка, участвующего в 12 походах (3 группы по 12–14 детей). На основании заявок родителей в 2023 г. предусмотрено участие 60 детей в 15 походах (5 групп по 12 детей в каждой), из которых 3 «длинных» и 12 «коротких». Каждая из 5 групп посещает по 3 похода по трем разным темам («Ориентирование на местности», «Оказание первой медицинской помощи», «Полевая кухня») с июля по сентябрь 2023 г. С каждым ребенком в поход идет родитель, выполняющий роль тьютора. Таким образом, в одном походе участвует 24 человека и 2 инструктора. Организовывали походы 3 специалиста Синей птицы: 2 инструктора и администратор проекта. Старший инструктор выполняет следующие функции – «педагог-методист, наставник», является специалистом по прикладному анализу поведения; владеет эффективными методами обучения и коррекции поведения каждого члена группы; в течение года развивает у детей жизненные навыки (на занятиях по социально-бытовой ориентировке и кулинарии), подлежащие генерализации в летнем пешем походе. Задачи старшего инструктора – психолого-педагогическое и методическое сопровождение похода с учетом эмоциональных, коммуникативных, поведенческих особенностей каждого ребенка и туристической группы в целом; подготовка маршрута и испытаний с учетом специфики развития двигательных навыков и выносливости участников, их туристического опыта; организация взаимодействия в системах «ребенок-родитель», «ребенок-ребенок», «ребенок – другой взрослый», «ребенок – группа детей»; разработка содержательных этапов похода (игр, практических кейсов, эстафет и др.); налаживание контакта и продуктивных взаимоотношений родителя и ребенка в естественной среде.

Второй инструктор выполняет функции «методиста по туризму», является специалистом в области адаптивной физической культуры, владеет методикой организации туристических походов со школьниками. Задачи второго инструктора – обеспечение мер безопасности при подготовке и проведении похода; отслеживание физического состояния участников пешей туристической группы; составление рекомендаций при подготовке мероприятий пешего туристического похода; обучение навыкам ориентировки на местности, чтения карты похода, установки палатки, разведения костра и др.

Администратор проекта составляет смету расходов каждого похода: закупает продукты для приготовления пищи на костре и сухпайков; закупает оборудование и снаряжение; планирует логистику набора групп,

оповещает родителей; организует информационную поддержку проекта (фотовидеосъемку и публикации в социальных сетях организации), координирует посещаемость походов.

Необходимое туристическое оборудование: коврик-«пенка» (48 для семьи, 2 для педагогов); трехместные палатки, 6 штук (по палатке на 2 пары: ребенок + родитель); набор походной посуды для приготовления пищи на костре; компасы. В походах было предусмотрено приготовление горячих блюд: 1-я неделя (полевая каша пшеничная с тушенкой); 2-я неделя (печеная картошка с жареными колбасками), 3-я неделя (шашлыки, со свежими овощами). Основной этап предусматривал один подготовительный поход на местности и 3 основных похода. Основные темы подготовительного похода: соблюдение мер предосторожности на туристическом маршруте; оценка состояния здоровья в пешем туристическом походе; специальное оборудование, одежда и обувь участника туристической группы; правила оказания первой медицинской помощи; правила эксплуатации туристического оборудования; схема действия при чрезвычайных ситуациях; правила прохождения пешего туристического маршрута и др.

План пешего похода состоял из 8 основных направлений («станций»), предполагающих обучающие задания, направленные на развитие витальных навыков у детей: 1. «Ориентирование на местности» предусматривало практические задания, связанные с ориентированием на местности с помощью карты и компаса. 2. «Экологическая тропа» предполагала обучающие задания по расширению представлений детей о животных и растениях родного края, о бережном отношении к природе, о правилах поведения на природе (правила разведения костров, уборка мусора и проч.), элементарные навыки тушения небольшого возгорания. 3. «Оказание первой медицинской помощи» предусматривало ознакомление детей с походной аптечкой, обработку от укусов насекомых, овладение практическими навыками обработки ран, ушибов и проч. 4. «Установка палаточного лагеря» – детей обучали выбирать местность для установления палатки, самостоятельно ставить 2-местную палатку, расстилать карематы, пользоваться спальным мешком. 5. «Полевая кухня» предполагала разведение небольшого костра по требованиям пожарной безопасности, пользование походной посудой, приготовление элементарных блюд полевой кухни. 6. «Личное снаряжение и уход за ним» – станция предусматривала отработку навыков самостоятельного сбора необходимых вещей и снаряжения. 7. «Спортивные эстафеты» – соревновательные упражнения для детей и взрослых «туристической тематики» (перетягивание каната, завязывание узлов, «переправа» и проч.). Итовым мероприятием, 8-й станцией, стала командная игра «Зарница», в которой участники закрепляли приобретенные навыки. Рефлексивный этап предполагал анализ инструкторами результатов каждого похода, коррекцию ошибок, планирование предстоящей деятельности. В специальном чате родители давали обратную связь о походе (представляющую оцен-

ку приобретенных навыков, анализ эмоционального воздействия похода и др.), высказывали благодарности и пожелания.

По окончании проекта «Рюкзачок-2022» мы провели опрос 25 родителей, постоянных участников походов. Исходя из оценки влияния походов на развитие витальных, жизненных навыков, родители отметили, что их дети стали лучше взаимодействовать с окружающими – 19 (76%), получили новые знания об окружающем мире, природе – 21 (84%), улучшили показатели физической выносливости ребенка – 17 (68%), приобрели навыки самостоятельности и самообслуживания – 15 (60%), научились пользоваться компасом – 6 (24%), научились ставить палатку – 17 (71%), разводить и тушить костер – 14 (56%), оказывать первую медицинскую помощь – 12 (48%), самостоятельно собирать рюкзак – 16 (64%), вязать узлы – 10 (40%). 60% респондентов отметили улучшение психологического климата в семье и оптимизацию общения с ребенком. Таким образом, мы можем сделать вывод, что эффективность влияния пеших туристических походов на витальный (жизненный) опыт ребенка с ментальными нарушениями обусловлена включением проекта в логику многолетней системной деятельности организации «Синяя птица» по абилитации детей с ментальными нарушениями и их семей.

Литература

1. Нагель О.П. Организационно-методические условия функционирования образовательной модели «ресурсный класс» и «ресурсная группа» для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (на примере Белгородской области) / О.П. Нагель, С.В. Лебедева // Вестник Белгородского института развития образования. 2023. Т. 10. № 1 (27). С. 41–51.

Организация работы инклюзивных дошкольных групп на примере работы АНО БДЦТ «Развитие»

Дубровина Нина Александровна,

специалист по адаптивной физической культуре АНО «Благотворительный детский центр совместного творчества “Развитие”»,

кандидат психологических наук (Екатеринбург)

poletaevanina@gmail.com

В статье представлен опыт организации инклюзивных дошкольных групп в условиях системы дополнительного образования детей. Представленное исследование показывает эффективный способ организации образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями дошкольного возраста в инклюзивной группе.

Ключевые слова: инклюзивная дошкольная группа, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, дошкольный возраст.

Organization of the Work of Inclusive Preschool Groups on the Example of the Inclusive Center ‘Razvitie’

Dubrovina Nina A.

*Specialist in Adaptive Physical Culture ANO ‘Charity Children’s Center
for Joint Creativity ‘Razvitie’, PhD in Psychology (Ekaterinburg)
poletaevanina@gmail.com*

The article presents the experience of organizing inclusive preschool groups in the context of the system of additional education for children. The presented study shows an effective way to organize the educational process for preschool children with special educational needs age in an inclusive group.

Keywords: *inclusive preschool group, inclusive education, children with special educational needs, preschool age.*

Введение закона «Об образовании в РФ» [1] в 2012 г. позволило детям с особыми образовательными потребностями получать образование наравне со всеми, что является важным условием их успешной социализации, эффективной самореализации в различных сферах профессиональной и социальной деятельности.

Инклюзивное образование предоставляет каждому ребенку возможность быть вовлеченным в общий процесс обучения и воспитания, что в дальнейшем снижает риски сегрегации и изоляции взрослеющего человека [2].

АНО БДЦТ «Развитие» (далее – Центр) с 2017 г. реализует программы дополнительного образования детей по 15 направлениям творчества и осуществляет психолого-педагогическое сопровождение семей совместно с коррекционно-развивающими специалистами (логопед-дефектолог, нейропсихолог, психолог, специалист по адаптивной физической культуре (далее – АФК), специалист по прикладному анализу поведения). Центр является инклюзивным. С 2020 года в Центре действуют инклюзивные дошкольные группы. В них занимаются дети с 1 года до 8 лет. Для детей проводятся занятия по арт-терапии (лепка и рисование пластилином, лепка из соленого теста, рисование песком, рисование красками), музыкотерапия, адаптивная физическая культура. Занятия проводятся 2 раза в неделю по 3 занятия по 25 мин.

Дошкольная группа состоит из 16 человек, которые для занятий разбиваются на 2–4 подгруппы. Средний возраст группы составил $5,2 \pm 1,8$ лет. Согласно медицинской документации, поступившей от родителей, среди детей: РАС – у 2 человек, СДВГ – 1, синдром Дауна – 3, нарушения опорно-двигательного аппарата (в том числе ДЦП) – 4, интеллектуальные нарушения – 1, нарушения зрения – 1, нейротипичные – 4.

Помимо занятий в Центре, дети дошкольной группы посещают различные ДОУ, из них: 3 – компенсирующего вида, 7 – массовые, 1 – ком-

бинированного, 5 – не посещают. При этом родители «особых» детей из этой группы озвучивают, что в массовом детском саду их дети просто «пребывают». Исходя из этого и была сформирована основная задача занятий в дошкольной группе Центра: социализация детей и их сопровождение родителей.

Для решения данной задачи в Центре предусмотрены: первичная консультация и следующие мероприятия: педагогический консилиум, занятия по расписанию, индивидуальные беседы со специалистами, праздничные и выездные мероприятия.

В 2022/23 учебном году нами было проведено исследование, основной целью которого было подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что инклюзивная дошкольная группа позволяет повысить эффективность образовательного процесса и улучшить адаптацию детей с особыми образовательными потребностями. Для анализа результатов исследования нами были выбраны следующие средства:

1) анкета-опросник для родителей, в которой предлагается выразить субъективное мнение по вопросам об улучшении адаптивных механизмов ребенка, динамики развития и т.п.;

2) посещение культурно-массовых мероприятий и субъективная оценка родителями соответствия данного мероприятия интересам и возможностям ребенка;

3) оценка учебных навыков детей специалистами: прохождение «Полосы препятствий» на занятии по АФК, навыки организации рабочего места и элементарных навыков работы с различными материалами на арт-терапии, индивидуальная и групповая работа на музыкотерапии.

Родители отвечали на вопросы анкеты-опросника в конце 2022/23 учебного года. Им были предложены утверждения, на которые нужно было дать свой ответ, исходя из того что 10 – это полное согласие, 1 – категорическое несогласие. В опроснике использовались утверждения, приведенные ниже, рядом приведены средние баллы по группе.

1. За этот учебный год ребенок стал более самостоятельным – 7,6.

2. Навыков самообслуживания стало больше, он/она уверенно выполняет их самостоятельно – 8,1.

3. Ребенок научился лучше справляться с нежелательным поведением – 7,9.

4. Он/она лучше слышит и реагирует на мои инструкции и команды – 7,5.

5. Я вижу значительный прирост двигательных навыков – 8,6.

6. Я вижу значимый для меня прирост коммуникативных навыков и навыков социализации – 7,5.

Посещение культурно-массовых мероприятий происходит по плану Центра. За учебный год семьи имели возможность посетить

8 мероприятий, из них 5 в Центре, 3 – выездных. В начале года часто можно было услышать отказ родителей от участия в мероприятиях. В качестве причин указывались следующие: несоответствие уровня развития ребенка данному мероприятию, отсутствие опыта посещения массовых мероприятий. Среди занимающихся были 2 семьи, которые не хотели посещать культурно-массовые мероприятия по причине: «трата времени, лучше сходим на занятие».

Нами было отмечено, что родители проявляли большую готовность к участию в мероприятии, если оно проходило в Центре либо месте, где организована доступная среда и есть другие дети с особыми образовательными потребностями. На наш взгляд, это создавало ощущение безопасности для родителей.

Необходимо отметить, что Центр является инклюзивным, поэтому все организованные мероприятия предполагают участие детей с различными особенностями развития и разного возраста.

Оценка учебных навыков детей осуществлялась специалистами Центра, которые проводили занятия в дошкольной группе. Для понимания динамики результатов оценку давали в начале и в конце учебного года. По АФК обучающимся предлагалось пройти «Полосу препятствий», состоящую из упражнений, которые регулярно выполнялись на занятиях в течение года.

Оценка навыков по АФК, музыкотерапии и арт-терапии давалась следующими баллами: 0 – не выполняет, 1 – с помощью, 2 – самостоятельно. Ниже перечислены упражнения и приведены средние баллы группы на начало/конец года.

- 1) перекладина на высоте 0,7–1,2 м – 1,25/1,69;
- 2) препятствие на полу (мягкий модуль, степ-платформа) высотой от 0,1 до 0,5 м – 1,31/1,81;
- 3) горка – 1,31/1,62;
- 4) гимнастическая лестница вертикальная – 1,12/1,5;
- 5) мяч (диаметр 25–30 см) – 1,12/1,75;
- 6) конус и кольца – 1,5/1,81.

Среди воспитанников дошкольной группы были дети с НОДА, чье развитие двигательных навыков по шкале Gross Motor Functional Classification Scale (далее – GMFCS) составляло 4–5-й уровень (2 ребенка). Следовательно, дети не умели самостоятельно ходить и им необходима была помощь для поддержания положения сидя. Также среди воспитанников были 2 ребенка, которые существенно улучшили двигательные навыки и перешли с 3-го на 2-й уровень, то есть освоили самостоятельную ходьбу.

Основным критерием для отбора препятствий стало использование их в повседневной жизни детей. Основная задача АФК – адаптировать ребенка к окружающему миру. Для обучающихся в нашей инклюзивной

группе эта задача раскрывается прежде всего через формирование двигательных навыков, которые позволяют ребенку безопасно и эффективно передвигаться в окружающем пространстве.

У детей дошкольной группы была выявлена положительная динамика по всем показателям. Родители в беседах со специалистами также отмечали повышение уровня уверенности детей в своих действиях, расширение спектра навыков, увеличение степени мобильности в повседневной жизни.

Специалистами по музыкотерапии и арт-терапии также был составлен перечень для оценки навыков обучающихся дошкольной группы, который включал по три критерия по каждому предмету. Аналогично АФК, ниже приведены критерии и средние баллы группы на начало/конец года.

Музыкотерапия:

- музицирование музыкальными инструментами – 0,81/1,5;
- движения под музыкальные композиции, разные по темпу и эмоциональной окраске, – 0,5/1;
- поведение слушателя на уроке – 1/1,56.

Арт-терапия:

- подготовка и уборка рабочего места – 0,25/0,87;
- техника работы с разными материалами – 0,5/1,25;
- безопасное поведение – 1,06/1,5.

Важным результатом проведения занятия дошкольной группы является то, что к концу учебного года большая часть детей смогли посещать занятия без сопровождения родителей. Родители сопровождали детей между занятиями, но на самих занятиях дети находились самостоятельно.

С помощью Т-критерия Вилкоксона мы проанализировали значимость результатов группы по АФК, музыкотерапии и арт-терапии. По всем переменным результаты находятся в зоне значимости ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$).

Проведенное исследование показало эффективность работы инклюзивной дошкольной группы. У обучающихся улучшились навыки по музыкотерапии и арт-терапии, двигательные навыки. Положительную динамику отмечают не только специалисты, осуществляющие образовательный процесс, но и родители, которые являются неотъемлемыми участниками процесса.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция) // СПС «КонсультантПлюс».
2. Тенкачева Т.Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России / Т.Р. Тенкачева // Актуальные проблемы инклюзивного образования. 2014. № 1. С. 205–208.

Тьюторское сопровождение подростков в коммуникативных группах, проводимых ассоциацией «МИР ОБЩЕНИЯ»

Карпенкова Инна Вячеславна,

*ведущий аналитик Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», психолог ассоциации «МИР ОБЩЕНИЯ», кандидат социологических наук (Москва)
innet_karp@mail.ru*

Леонова Ирина Владиславовна,

*преподаватель-исследователь, учитель-логопед, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»,
Институт специального образования и психологии,
руководитель ассоциации «МИР ОБЩЕНИЯ» (Москва)
irinaleonova2007@gmail.com*

В статье описывается проект проведения коммуникативных групп для подростков с нарушениями ментальной сферы, в том числе с РАС, «ЗДРАВСТВУЙ, МИР», разработанный и реализованный ассоциацией «МИР ОБЩЕНИЯ», а также представлены результаты реализации проекта.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, подростки с ментальными нарушениями, коммуникативные группы.

Tutor Support for Teenagers in Communication Groups, Conducted by the Association 'MIR OBSHENIA'

Karpenkova Inna V.

*Leading Analyst of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional of Moscow State Psychological and Pedagogical University, Psychologist of the Association 'MIR OBSHENIA', PhD in Sociology (Moscow)
innet_karp@mail.ru*

Leonova Irina V.

*Lecturer-Researcher, Teacher-Speech Therapist, Moscow City Pedagogical University, Institute of Special Education and Psychology,
Head of the Association 'MIR OBSHENIA' (Moscow)
irinaleonova2007@gmail.com*

The article describes the project of conducting communicative groups for teenagers with mental disorders, including those with ASD, 'HELLO, WORLD', developed and implemented by the Association 'MIR OBSHENIA', and also presents the results of the project.

Keywords: tutor support, adolescents with mental disabilities, communication groups.

Помощь людям с РАС и другими ментальными нарушениями в развитии их способностей к эффективной коммуникации требует от специ-

алистов комплексной подготовки. Это предъявляет особые требования к компетенциям специалистов, работающих с людьми с ОВЗ.

Одной из эффективных педагогических технологий является тьюторское сопровождение. Принципы тьюторского сопровождения позволяют в полной мере раскрывать потенциал подростка с ОВЗ. Именно тьюторский подход, по мнению педагогов, позволяет добиться максимального раскрытия творческого потенциала всех участников проекта. Дети предлагают сами тематику общения, формы реализации их интереса, а педагоги помогают им в этом. Основной акцент в проведении занятий делается именно на коммуникации всех участников как одном из самых важных жизненных навыков.

Ассоциацией «МИР ОБЩЕНИЯ» более четырех лет проводятся коммуникативные группы. Именно этот формат, по мнению специалистов ассоциации, позволяет в максимально недирективной форме способствовать развитию и совершенствованию навыков коммуникации у подростков с ОВЗ с ментальными нарушениями, в том числе с РАС. Формат групп носит также инклюзивный характер, который достигается за счет участия в группах большого количества педагогов, студентов-практикантов, а также выходов участников групп в социокультурные пространства.

Проект «Здравствуй, Мир!», включивший в себя проведение коммуникативных групп и других мероприятий, был поддержан фондом «Абсолют-помощь». Проект реализован с 8 августа 2022 г. по июль 2023 г. включительно.

Проект осуществлялся в соответствии с профстандартом тьюторской деятельности (выявление интересов, трудностей, разработка индивидуальных образовательных траекторий, подобных ИОМ в школе, методическое обеспечение реализации проекта, сопровождение проектной деятельности, командная работа, активное взаимодействие с родителями, анализ достигнутых результатов).

Этапы реализации проекта включали в себя, помимо проведения в различных формах занятий с подростками и молодыми людьми с РАС и ментальными нарушениями, организацию выставок творчества, а также походов в социокультурные пространства (музеи, парки отдыха, галереи). Отдельная часть проекта – фиксация достигнутых результатов, выявление положительной динамики.

Проект включал следующие этапы:

1. Информирование целевой аудитории (родителей подростков с ОВЗ, специалистов, работающих с подростками с ОВЗ, и других заинтересованных лиц) о начале проекта.

2. Набор в коммуникативные группы. Осуществлялся путем онлайн-встреч с подростком и родителями в виде собеседования об интересах, увлечениях. Также родители заполняли онлайн-форму, где, помимо интересов ребенка, указывали трудности и проблемы, ожидания от

участия ребенка в группах. Психолог, проводивший онлайн-встречу, кратко рассказывал о тематическом содержании групп, форматах (онлайн и очные), затем родители, в соответствии со своими временными возможностями и запросом, делали выбор.

3. Проведение первичного тестирования. Оно осуществлялось с помощью разработанного специалистами ассоциации опросника в процессе проведения первых занятий (август – сентябрь 2022 г.). Проявляемые ребенком навыки коммуникации оценивались специалистами, проводящими группы, по различным критериям. Этот же опросник, как инструмент по выявлению динамики, применялся на этапе промежуточного тестирования (в декабре 2022 г.), после 3 месяцев занятий, и итогового в конце проекта (июнь 2023 г.).

4. В процессе реализации проекта с родителями подростков проводились консультации. В начале проекта, после индивидуальных бесед со всеми родителями о целях и задачах участия в проекте, а также видах, формах и направленности коммуникативных групп, родителям была предложена анкета, в которой, помимо имени и возраста ребенка или молодого человека, содержались вопросы о том, какую группу хотел бы посещать их ребенок или молодой человек. Беседы проводились в рамках консультаций по онлайн-связи и очно. Таким образом, была сформирована первичная высокая мотивация для развития творческих способностей, самостоятельности инициативы.

Промежуточное, а затем итоговое анкетирование позволили оценить динамику относительно уровня развития творческих навыков, навыков коммуникации и самостоятельности после окончания онлайн- и очных групп.

Родители отвечали в свободной форме, полученные ответы затем сравнивались с целями проекта.

Анализ показал, что все родители, по отзывам и реакциям своих детей, очень рады, что их дети с интересом, высокой мотивацией и хорошим настроением посещают занятия (это отметили 100% родителей). Также они отметили, что:

- дети стали больше **общаться с родными дома** (указали 100% родителей; первичная диагностика показала 90%). Положительная динамика – 10%;
- у большинства из детей улучшилось **поведение** (зафиксировали 75% респондентов; первичная диагностика показала 60%). Положительная динамика 15%;
- стали более **самостоятельными** (оценили 60%; первичная диагностика 45%). Положительная динамика 15%;
- стали **проявлять инициативу** (обозначили 63%; первичная – 40%). Положительная динамика – 23%;
- стали более спокойными (**эмоциональный фон**), особенно в день посещения группы (подметили 70%; первичная диагностика 30%). Положительная динамика – 40%.

В течение года функционировал чат онлайн и очных групп, в котором все поделились новостями, задавали вопросы. Каждый стал активно пользоваться чатом. После окончания проведения групп довольно скоро все стали задавать вопросы, когда снова будут занятия, так как они скучают. Такая активность является показателем повышения уровня развития навыков коммуникации среди участников групп.

5. В течение проекта специалисты организовали конкурсы рисунка для участников проекта, посвященные дружбе и занятиям в «МИРЕ ОБЩЕНИЯ». С помощью независимого онлайн-голосования было отобрано несколько работ, победители и участники конкурса получили призы – наборы для творчества. Также были организованы выставки работ участников конкурса.

6. В течение всего проекта функционировал чат для общения детей и педагогов, в котором они делились эмоциями, успехами и важной информацией в рамках участия в мероприятиях проекта.

7. В летний период реализации проекта педагоги организовали для всех выходы в различные социокультурные пространства. Посетили Дом культуры «ГЭС-2», «Гараж», «Царицыно», «Пушкинский музей», «Музей криптографии», парк «Сокольники». Эти выходы, помимо развивающего характера, позволили участникам реализовать полученные на занятиях в группах навыки коммуникации: планировать маршрут, договариваться, искать нужные объекты по указателям, рассчитывать время и т.д.

Для подростков с особенностями развития, как и для подростков, развивающихся нормотипично, коллектив сверстников, в котором они находятся, является самым мощным ресурсом для развития и социализации.

Командное взаимодействие и недирективная коммуникативная среда, организуемая специалистами, личностная, эмоциональная вовлеченность в образовательный процесс, а также дружеские чувства и эмоциональная взаимоподдержка всех участников проекта обеспечивают слаженность всех усилий. Успех дела нередко состоит в том, что все специалисты и другие взрослые между собой договариваются о единой позиции или алгоритме действий в отношении подростка с ОВЗ.

Все события проекта освещались в соцсетях, детям было интересно прочитать о событиях, в которых они участвовали, увидеть себя на фото. После окончания проекта они проявили желание продолжать занятия и в следующем году, в комментариях в чате спрашивали, когда начнутся занятия. Это говорит о высокой удовлетворенности подростков занятиями и желании продолжать их посещать.

Выводы и перспективы

Проект подтвердил свою эффективность. В дальнейшем специалисты планируют более детальное описание проекта, с тем чтобы его можно было тиражировать. Поэтапное описание проекта будет представлено в методических рекомендациях.

Интеграционные процессы в летнем семейном лагере для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Кибрик Анна Андреевна,

*психолог, эксперт РБОО «Центр лечебной педагогики “Особое детство”»,
член Экспертного совета центра, тренер и член российской команды
по развитию и адаптации языковой программы «Макадон» (Москва)
anna.kibrik@gmail.com*

Просветова Евлалия Владимировна,

*психолог, эксперт РБОО «Центр лечебной педагогики “Особое детство”»,
эксперт ассоциации семей в поддержку людей с особенностями развития
«Краски этого мира» (Москва)
evprosvetova@gmail.com*

В статье описан практический опыт интеграции детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и членов их семей в среде летнего семейного лагеря.

Ключевые слова: интеграция, альтернативная и дополнительная коммуникация, развивающий уход, дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Integration Processes in a Summer Family Camp for Children with Severe and Multiple Developmental Disabilities

Kibrik Anna A.

*Psychologist, Expert of the Regional Non-Profit Social Organization
‘Center for Curative Pedagogics ‘Special Childhood’,
Member of the Expert Council, Coach and Member of the Russian Team
for the Development and Adaptation of the Makaton Language Program (Moscow)
anna.kibrik@gmail.com*

Prosvetova Evlaliya V.

*Psychologist, Expert of the Regional Non-Profit Social Organization
‘Center for Curative Pedagogics ‘Special Childhood’,
Expert of the Association of Families in Support of People
with Special Needs ‘Colors of this World’ (Moscow)
evprosvetova@gmail.com*

The article describes the practical experience of integrating children with severe and multiple developmental disabilities and their family members in the environment of a summer family camp.

Keywords: integration, alternative and augmentative communication, the ‘developmental care’ approach, children with severe and multiple developmental disabilities.

Московский Центр лечебной педагогики «Особое детство» (далее – ЦЛП) имеет многолетний опыт организации летних семейных интегративных лагерей, в которых принимают участие семьи с детьми с различными нарушениями развития и их здоровыми сиблингами, а также семьи педагогов и сотрудников центра со своими детьми. В данной статье описан опыт проведения интегративной смены для семей, воспитывающих детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР). В смене участвуют дети с ТМНР от 6 до 12 лет, посещающие занятия в ЦЛП в течение учебного года, и их семьи.

Использование термина «интеграция» в описании нашей работы не случайно, поскольку интеграция определяется как «процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов». Инклюзия – «включение, добавление, прибавление, присоединение... Интеграция – процесс двусторонний, симметричный, инклюзия – однонаправленный, асимметричный» [1, с. 142]. Таким образом, важным аспектом организации лагеря является то, что все его участники включаются в единый процесс, будучи равноценными.

В работе с семьями детей с ТМНР проблема интеграции стоит особенно остро в связи со сложными условиями жизни, социальной изоляцией, с которой сталкиваются все члены семьи (родители, сами дети с особенностями и их сиблинги), а также большим влиянием на качество жизни медицинской составляющей: необходимости проходить лечение, тяжелого соматического состояния, хронических болей у ребенка. У детей с ТМНР, их сиблингов и родителей зачастую нет среды, где можно было бы осуществлять равноценное общение с другими людьми.

Наша смена для семей с детьми с ТМНР проводится с 2019 г. и ставит перед собой задачу интеграции как одну из основных. Выделим основные принципы организации смены.

1. Ежедневные занятия для всех детей в смене проходят по группам, которые формируются по принципу интеграции: учитываются возраст детей, их интересы, психологические задачи, темп деятельности и другие характеристики. В одну группу могут объединяться дети с различными особенностями совместно с детьми без особенностей. Важным является фактор сиблингов: братья и сестры всегда находятся в разных группах.

2. Параллельно с детскими занятиями раз в два дня проводится родительская группа, на которой родители получают возможность познакомиться друг с другом, наладить взаимодействие и получить психологическую и информационную поддержку от ведущего группы. Частота проведения группы дает родителям возможность не только участия в

группе, но и свободного времени для отдыха и общения друг с другом вне специально организованной ситуации.

3. В лагере организовано дежурство по приготовлению еды для смены, а также уборке помещений. Дежурят практически все участники лагеря, но ключевыми фигурами здесь являются родители, поскольку педагоги заняты работой с детьми. Совместное приготовление еды дает родителям важный опыт общения и сотрудничества друг с другом, а также возможность испытать чувство собственной компетентности вне сферы детско-родительских отношений: например, приготовить вкусное блюдо для всех участников лагеря или организовать важный бытовой процесс. Также в дежурстве с помощью сопровождающих принимают участие дети с особенностями развития, что позволяет решать задачу интеграции ребенка с ТМНР в жизнь общества на примере мини-сообщества смены.

4. Ежегодно выбирается тематика смены: цвета, страны мира, виды искусств, что является важным объединяющим фактором для участников. Тематика мотивирует обычных детей к творчеству и игре и создает дополнительные смыслы среды для детей с особенностями, формирует общее пространство, в которое они могут интегрироваться (например, в течение дня все участники смены носят одежду определенного цвета или вместе рисуют общую картину), выполняет роль коммуникативной поддержки.

5. В работе лагеря учитываются принципы работы с детьми с ТМНР в рамках подхода «развивающий уход», включая принцип социальной интеграции [2]. В ходе занятий предсказуемость и повторяемость сочетаются с получением нового опыта – сенсорного, коммуникативного и познавательного – через необычные события, организуемые педагогами: ярмарка, фестиваль, поход и др. Главная отличительная черта этих событий в том, что они интересны детям и с особенностями развития, и без, и выстроены так, чтобы все желающие могли принять в них участие.

6. Существенное место в жизни смены занимает использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК). Дети с ТМНР не пользуются звучащей речью, поэтому средства АДК становятся и средствами интеграции. Мы не настаиваем на том, чтобы семьи использовали АДК, понимая, что освоение такого способа общения требует глобальных изменений в семейной системе, но активно предоставляем возможности для этого. Постоянное использование педагогами средств АДК в общении с детьми с особенностями развития помогает окружающим перенимать это естественным образом. Всегда заметен интерес обычных детей к средствам АДК: им хочется узнать, что означают жесты, которые используют педагоги, и как их показывать; большой ажиотаж вызывают коммуникативные кнопки и программы с использованием движений глаз. Также средства АДК активно используются нами

на общих мероприятиях, что создает для детей с ТМНР возможность участвовать в них в активной роли, как это делают остальные дети, а не только в позиции пассивного наблюдателя. Так, на вечернем костре используются коммуникативные карточки и кнопки, позволяющие выбирать песни, просить спеть любимую песню и участвовать в интерактивных музыкальных играх.

Таким образом, ключевую роль в процессе интеграции семьи ребенка с ТМНР в сообщество участников лагеря играет создание среды, в которой ребенок является равноценным и полноправным участником общего процесса. Не менее важными являются задачи, решаемые в отношении сиблингов детей с ТМНР. Они получают опыт сепарации от семьи, опыт общения со сверстниками и взаимодействия с квалифицированными специалистами по детскому развитию. Последнее позволяет педагогам увидеть нейропсихологические, эмоциональные и другие трудности детей и оказать помощь родителям, если у них есть такой запрос. Кроме того, возможность увидеть, что у брата или сестры с тяжелым нарушением развития есть своя жизнь, свой круг общения и окружение, которое с интересом и удовольствием проводит с ними время, иногда оказывается важной для развития отношений сиблингов друг с другом.

Важно отметить, что ряд родителей детей с особенностями развития озвучивает запрос на целенаправленную работу с их сиблингами, что ставит перед специалистами этический вопрос: стоит ли выделять детей в отдельную группу на основании семейной ситуации или же это будет противоречить принципам интеграции?

С сентября 2022 г., помимо осуществления практической деятельности, наша группа также работает над осмыслением и формулированием опыта работы с детьми с ТМНР в формате доказательной практики в рамках проекта Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» по созданию научно-методического образовательного центра при ЦЛП «Особое детство». В рамках проведения летнего интегративного лагеря 2023 г., помимо практической, также осуществлялась и исследовательская деятельность.

Литература

1. Дименштейн Р.П. «Интеграция» или «инклюзия»? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей / Р.П. Дименштейн, И.В. Ларикова // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 6–7. М.: Теревинф, 2016. С. 141–152.

2. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития: информационно-методический сборник для специалистов / под ред. А.Л. Битовой, О.С. Бояршиновой. М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. 14 с.

Опыт использования учебно-методического комплекта «Парус» в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития

Кочетова Анна Павловна,

директор ГБОУ школа № 627 Невского района Санкт-Петербурга,

кандидат педагогических наук (Санкт-Петербург)

79217694684@yandex.ru

В статье представлен опыт создания и использования учебно-методического комплекта в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

Ключевые слова: учебно-методический комплект, тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР).

Experience of Using the Educational and Methodological Kit ‘Parus’ Working with Children with Severe Multiple Developmental Disabilities

Kochetova Anna P.

Director of the State Budgetary Educational Institution School

No. 627 of the Nevsky district of St. Petersburg, PhD in Pedagogy (Saint Petersburg)

79217694684@yandex.ru

The article discusses the system of using methods of health preservation in the framework of the activities of a teacher-psychologist in individual and group lessons with children with severe multiple developmental disorders (MDD).

Keywords: educational and methodological kit, severe multiple developmental disorders.

Проблема обучения, воспитания и абилитации (реабилитации) детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) ставит целый ряд вопросов и задач по созданию системы помощи данной категории обучающихся. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» закреплено право детей с тяжелыми нарушениями развития на получение образования.

В ГБОУ школа № 627 Невского района обучаются дети с ТМНР – с нарушениями опорно-двигательного аппарата в сочетании с глубокой умственной отсталостью, нарушениями слуха, зрения, аутистическим рисунком поведения.

История создания комплекта учебных наглядных пособий «Парус» началась в 2018 г., после введения ФГОС для детей с ОВЗ. Учитывая психофизиологические особенности данной категории детей и реализуя задачу построения образовательного процесса, педагоги столкнулись с рядом противоречий, результатом преодоления которых и стало создание комплекта наглядных пособий «Парус».

На сегодняшний день на федеральном уровне отсутствуют учебно-методические комплекты для обучающихся с ТМНР; есть дефицит теоретической и практической базы для организации их обучения; существует потребность в поиске механизмов включения родителей в образовательный процесс как равноправных участников.

Использование комплекта учебных наглядных пособий «Парус»:

- позволяет определить содержание и средства обучения детей с ТМНР с 1-го по 4-й класс;
- реализует задачу создания специальных образовательных условий и организации процесса коммуникации детей с ТМНР;
- дает критерии оценки динамики развития обучающихся;
- способствует информированности родителей о процессе обучения и является основой изучения программного материала в условиях домашнего обучения.

Отличие продукта от аналогов, представленных в системе коррекционного образования, заключается в том, что комплект «Парус» – готовый печатный продукт, линейка предметных альбомов для обучающихся с ТМНР с 1-го по 4-й класс. Предметные альбомы являются частью учебно-методического комплекта, в который входят: адаптированная образовательная программа, рабочие программы по предметам, поурочно-тематическое планирование, методические рекомендации по реализации комплекта «Парус» и электронный вариант представленных материалов.

Предметные альбомы содержат адаптированные дидактические материалы в соответствии с рабочей программой и поурочно-тематическим планированием, графические символы альтернативных средств коммуникации. Использование предметных альбомов служит опорой при изучении определенной темы, позволяет при необходимости дополнять дидактический материал реальными предметами, муляжами, слайдами, исходя из целесообразности, учитывая тип и структуру урока, индивидуальные возможности обучающихся.

Электронная версия позволяет быстро менять содержание альбомов с учетом образовательных потребностей обучающихся, использовать банк материалов для построения алгоритмов и коммуникативных таблиц.

Наличие печатной и электронной версий способствует доступности и вариативности образования. Можно использовать готовый продукт или отдельные листы предметного альбома, проектировать новые листы или видоизменять имеющиеся в соответствии с образовательными задачами и возможностями обучающихся.

Школа ежегодно открывает дополнительные классы и набирает педагогов для обучения детей с ТМНР. Введение комплекта «Парус» позволяет организовать обучение данной категории детей в условиях классно-урочной системы.

В рамках внутрифирменного обучения учителя знакомятся с комплектом «Парус» и методическими рекомендациями по его использованию.

Использование предметных альбомов в образовательном процессе позволяет учителю сократить время на подготовку к занятиям; работать в системе; иметь четкое представление о результатах работы на длительный промежуток времени и видеть динамику развития обучающихся.

Комплект учебных наглядных пособий «Парус» в полной мере отражает потребности системы образования Санкт-Петербурга в создании специальных образовательных условий, в расширении базы дидактических материалов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; представляет собой целостный, законченный продукт, является средством методической поддержки педагогов, основой проектирования урока, средством оценки качества реализации образовательного процесса, ресурсом развития профессиональных компетенций педагогов. Комплект может использоваться в образовательных учреждениях, реализующих адаптированные образовательные программы и практику инклюзивного образования.

Комплект «Парус» адресован:

- администрации образовательных организаций: проектирование образовательной среды, способствующей успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями, обеспечение методической поддержки педагогов;
- педагогам: использование в практической деятельности для самостоятельного конструирования урока или занятия;
- родителям (законным представителям) обучающихся: самостоятельное изучение программного материала; закрепление материала, изученного в школе;
- педагогам дополнительного образования и специалистам центров социальной реабилитации: организация и проведение коррекционно-развивающей работы;
- социальным партнерам: организация совместных мероприятий для детей с ОВЗ с целью их социализации и интеграции в общество.

Технология внедрения продукта в практику образовательных учреждений предполагает анализ контингента обучающихся и особенностей педагогического процесса конкретного образовательного учреждения; возможную корректировку уже имеющихся адаптированных образовательных программ, рабочих программ в соответствии с представленным продуктом и использование готовых печатных вариантов альбомов; самостоятельное моделирование необходимых страниц предметных альбомов. Для этого педагоги школы № 627 готовы провести обучающие семинары и мастер-классы, что снизит риск создания дидактических материалов, которые не соответствуют особенностям развития и образовательным потребностям обучающихся с ТМНР.

Разработанный комплект учебных наглядных пособий в течение четырех лет используется учителями нашей школы при организации обучения детей с ТМНР.

Основные результаты, которые можно достичь при внедрении комплекта:

- улучшение качества образовательного процесса;
- поддержка индивидуального и вариативного подходов;
- повышение информированности и снижение психоэмоционального напряжения родителей детей с ТМНР по вопросам содержания обучения;
- расширение базы учебных пособий для обучения детей с ТМНР.

Разработанный комплект учебных наглядных пособий «Парус» представлен на сайте образовательного учреждения.

Использование методики глобального чтения в работе с детьми с ОВЗ

Омельченко Виктория Валерьевна,

*учитель-логопед ГБУДО НО «Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи» (Нижний Новгород)
hr.director@mail.ru*

В статье освещаются цели и задачи методики глобального чтения в коррекционно-развивающей работе с детьми ОВЗ. Раскрывается важность использования данной методики как средства альтернативной коммуникации, а также развития импрессивной речи и мышления у неговорящих детей и экспрессивной речи у говорящих детей. Рассматриваются случаи и результаты ее практического применения в работе с детьми РАС разного возраста.

Ключевые слова: *методика глобального чтения, экспрессивная речь, импрессивная речь, коммуникация, развитие речи, коррекционная работа, дети с ОВЗ (РАС).*

Using the Global Reading Technique in Working with Children with Disabilities

Omelchenko Victoria V.

*Teacher-Speech Therapist of the Center for Psychological, Pedagogical,
Medical and Social Assistance (Nizhny Novgorod)
hr.director@mail.ru*

The article highlights the goals and objectives of the global reading methodology in correctional and developmental work with children with disabilities. The importance of using this technique as a means of alternative communication, as well as the development of impressive speech and thinking in non-speaking children and the development

of expressive speech in speaking children is revealed. The cases and results of its practical application in working with children of different ages are considered.

Keywords: *global reading methodology, expressive speech, impressive speech, communication, speech development, correctional work, children with disabilities (ASD).*

Методику глобального чтения, как средство обучения в коррекционной развивающей работе с детьми ОВЗ, рассматривали и использовали и ранее такие известные специалисты, как М. Монтессори (педагог), Н.А. Рау (сурдопедагог), Г. Доман (врач-физиотерапевт). В книге «Развитие речи у аутичных детей» Л.Г. Нуриева описала авторскую методику развития речи у неговорящих детей [4]. Почему же методика глобального чтения так привлекала и привлекает до сих пор в работе с детьми, имеющими тяжелое нарушение развития (дизонтогенез)? Давайте разбираться.

Для того чтобы оценить важность данной методики, сначала рассмотрим, в чем заключается ее суть, цели и задачи. Суть методики глобального чтения заключается в том, что ребенок должен запомнить целое слово как один образ. Описание методик глобального чтения можно найти у следующих авторов:

- Г. Домана (раннее развитие от 1 года до 4 лет) [5],
- Л.Г. Нуриевой «Развитие речи у аутичных детей» [4],
- О.С. Никольской, Е.Р. Баснской, М.М. Либлинг «Аутичный ребенок» [3],
- Б.Д. Корсунской «Пути помощи»: «Воспитание глухого дошкольника в семье» [1],
- Э.И. Леонгард «Общение»: «Воспитание и обучение слабослышащих (глухих) детей дошкольного возраста в детском саду» [2].

Прежде чем выбрать определенную методику, следует сначала изучить весь имеющийся опыт по данной теме. Главное понять принцип и цели глобального чтения. Принцип глобального чтения заключается в том, что ребенку неоднократно предоставляются карточки со словами, которые соотносятся с определенными картинками, в результате возникает ассоциативная связь между образом нарисованного предмета, написанным словом и его звучанием на слух (слухоречевая память). Таким образом, у ребенка с ОВЗ происходит развитие в определенных участках мозга, образуются новые нейронные связи. Часто у таких детей не просто отсутствует речь, но и нарушено понимание речи. Метод глобального обучения детей помогает решить данную коррекционную задачу и развивает у детей зрительное внимание, память, а также способствует активизации экспрессивной речи. Сейчас этот метод используется не только в работе с детьми ОВЗ, но и с другими детьми, имеющими отставание в речевом развитии.

Таким образом, исходя из целей и задач глобального чтения, очевидно, что данная методика имеет важное значение в коррекционном процессе, так как позволяет восполнить дефициты в развитии.

Важно помнить, что коррекционно-развивающая работа с ребенком строится исходя из его дефицитов, потребностей и интересов. До начала работы по методике обучения глобальному чтению следует оценить у ребенка навыки визуального восприятия, в первую очередь: соотносит ли он идентичные и неидентичные объекты.

При недостаточном развитии визуального восприятия у ребенка следует научить его находить одинаковые предметы, затем предмет с его изображением и идентичные картинки.

Дети с особыми образовательными потребностями лучше воспринимают и быстрее запоминают ту информацию, которая им интересна и близка. Поэтому начинать обучать методом глобального чтения необходимо с интересных и знакомых тем ребенку. Как правило, это игрушки. Затем постепенно расширяем тематику: домашние животные, дикие животные, одежда, посуда и т.д.

В зависимости от возраста ребенка цели обучения глобальному чтению тоже будут различаться. Для ребенка дошкольного возраста 3–5 лет цели обучения будут заключаться в развитии понимания речи и ее активизации, для детей возраста 5–7 лет – в расширении пассивного словаря, развитии связной речи, запоминании букв и обучении чтению. Для детей школьного возраста добавляется цель перехода от глобального чтения слов к глобальному чтению слогов и составлению из букв слов, то есть развития навыков языкового анализа и синтеза. Также не имеет значения тот факт, знает ребенок буквы или нет, независимо от возраста. Так как он может знать весь алфавит наизусть, но не уметь читать. Нужно понимать, что чтение само по себе является очень сложным психофизиологическим процессом, в который включены такие высшие психические функции, как смысловое восприятие, внимание, память и мышление. А у детей с ОВЗ, как правило, и наблюдаются дефициты в развитии данных психических процессов, поэтому сам процесс чтения является непосильной задачей для них. В этом случае метод глобального чтения приходит на помощь педагогам и позволяет постепенно и динамично обучать неречевых детей и детей, имеющих нарушение коммуникации (РАС).

Далее приведем примеры из практики и опишем опыт применения метода обучения глобальному чтению в коррекционно-развивающей работе с детьми ОВЗ, в том числе с РАС разного возраста.

Маша, 2 года 8 месяцев (РАС). На момент диагностики в речи присутствовала спонтанная вокализация (отдельные звуки и некоторые слоги), понимание речи было нарушено. Хорошо соотносила и различала предметы, но не предмет с его изображением и парные картинки, отсутствовал указательный жест. Сначала с Машей была проведена работа по соотнесению предмета с его изображением, затем по сличению парных картинок, параллельно развивали указательный жест. Затем с возрастом стали применять метод глобального чтения с целью развития понимания, зрительного

внимания и слухоречевой памяти. Маше предлагались сначала картинки с изображением знакомых игрушек, подписанные печатными буквами черным шрифтом. Затем ей предоставлялись отдельные напечатанные слова, которые она должна была соотнести с нужной картинкой, при этом педагог обязательно называл слово (пирамидка), чтобы работала слухоречевая память. Учителю в этой ситуации важно убрать из своей речи лишние слова (не называть по имени, не давать лишних инструкций: покажи где и т.п.), так как затруднено понимание речи. Далее работа проводилась уже по темам: домашние животные, дикие животные, одежда, посуда.

В результате у Маши появилась динамика в развитии зрительного восприятия, импрессивной речи, что позволило успешно приступить к обучению навыкам альтернативной коммуникации.

Кирилл, 6 лет (РАС). На момент диагностики в речи присутствовали единичные слова, больше похожие на абрисы, отсутствовало большое количество звуков (апраксия речевого аппарата), понимание речи присутствовало, большинство букв знал, но произносил только гласные.

Метод глобального обучения чтению был применен в работе с Кириллом с целью уточнения, расширения пассивного словаря и активизации речи, а с учетом его возраста ставилась перспективная цель – подготовка к чтению.

В результате у ребенка расширился пассивный словарь, улучшилось произношение отдельных звуков и слогов (параллельно велась работа с артикуляцией звуков с опорой на зрительный образ букв). Речь у ребенка стала более понятной, что позволило перейти на более высокий уровень общения с окружающими людьми и научиться навыку просьбы фразой из двух, трех слов с помощью альтернативной коммуникации PECS на 3-м уровне.

Саша, 9 лет (РАС, 1-й класс). Ребенка перевели из коррекционной школы 8-го вида в общеобразовательную школу, в ресурсный класс. Саша проучился 1 год в специализированной школе, но так и не научился читать. Буквы знал хорошо, речь состояла из единичных слов, присутствовала эхолалия, понимание речи не соответствовало возрасту. На занятии по обучению чтению начинал нервничать и проявлял нежелательное поведение.

Метод глобального обучения чтению слов позволил установить сотрудничество с ребенком, сделать процесс чтения мотивационной деятельностью, а также расширить пассивный, активный словарь ребенка и перейти сначала к глобальному чтению слогов, а затем побуквенному чтению. Были созданы предпосылки для развития навыков языкового анализа и синтеза, что является важным условием для успешного дальнейшего обучения в школе.

Анализируя практический опыт применения методики глобального чтения в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ разного возраста,

можно сделать вывод, что данная методика успешно помогает восполнять дефициты у детей и способна комплексно решать поставленные задачи.

Но важно понимать, что дети с ОВЗ имеют разнообразные нарушения и особые потребности и интересы, которые нужно учитывать педагогу, поэтому нельзя ограничиваться в своей работе одной методикой. Для детей с диагнозом РАС, у которых в первую очередь нарушены навыки общения с окружающими людьми, следует параллельно вводить обучающие навыки альтернативной коммуникации. То есть в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ важно соблюдать комплексный подход, так как основной задачей является адаптация и социализация их в обществе.

Литература

1. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого ребенка в семье / Б.Д. Корсунская. М.: Педагогика, 1970. 190 с.
2. Леонгард Э.И. Всегда вместе: Программно-методическое пособие для родителей детей с патологией слуха / Э.И. Леонгард. Ч. I. М.: ООО «Полиграф сервис», 2002. 80 с.
3. Никольская О.С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. М.: Теревинф, 1997. 341 с.
4. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. разработки / Л.Г. Нуриева. 2-е изд. М.: Теревинф, 2006. 112 с.
5. Позвольте своему ребенку учиться: Методика раннего развития Глена Домана. От 0 до 4 лет. М.: Бомбора, 2023. 224 с.

Возможности инклюзивных мероприятий экологической тематики в социализации и социокультурной адаптации детей и подростков с ОВЗ и инвалидностью

Таенкова Алина Анатольевна,

*научный сотрудник краевого государственного бюджетного учреждения культуры «Зоосад “Приамурский” им. В.П. Сысоева»,
кандидат медицинских наук (Хабаровск)
alinat27@mail.ru*

В статье представлен опыт практической деятельности, который эффективно используется на протяжении ряда лет с детьми и подростками с ОВЗ и инвалидностью по их социализации, социокультурной адаптации с применением разнообразных краевых инклюзивных мероприятий экологической тематики, авторской технологии природотерапии, ресурса Зоосада «Приамурский» им. В.П. Сысоева в партнерстве с социально ориентированными некоммерческими организациями. Доля детей с ОВЗ и инвалидностью – участников инклюзивных конкурсов, акций, занятий составляет в последние годы от 32,6 до 50,0%, а количество

участников за счет активного участия социального окружения «особых» детей и использования дистанционного формата увеличилось на 16,8%.

Ключевые слова: дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья, дети с инвалидностью, инклюзия, социализация, социокультурная адаптация, природотерапия, экологическое просвещение.

Opportunities for Inclusive Environmental Events in Socialization and Socio-Cultural Adaptation of Children And Adolescents with Health Limitations and with Disabilities

Taenkova Alina A.

*Researcher of the Regional State Budgetary Institution of Culture
'Zoo 'Priamursky' named after V.P. Sysoeva', PhD in Medicine (Khabarovsk)
alinat27@mail.ru*

The article presents the experience of practical activities, which has been effectively used for a number of years with children and adolescents with disabilities and disabilities in their socialization, socio-cultural adaptation using a variety of regional inclusive environmental events and the author's technology of nature therapy, using the resource of the Zoo 'Priamursky' them V.P. Sysoeva in partnership with socially oriented non-profit organizations. The proportion of children with disabilities and disabilities participating in inclusive contests, promotions, classes has been in recent years from 32,6 to 50,0%, and the number of participants due to the active participation of the social environment of 'special' children and the use of the remote format has increased by 16,8%.

Keywords: *children and adolescents with disabilities, socialization, sociocultural adaptation, nature therapy, environmental education, inclusive activities.*

Главная проблема ребенка с ограниченными возможностями здоровья заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, невозможности получить полноценное образование. Совершенствование условий и выработки эффективных технологий социализации и социокультурной адаптации детей с инвалидностью становится все более актуальным. Методы традиционной педагогики не могут в полной мере решить задачи социализации у таких детей. Современные вызовы в этой области диктуют необходимость переосмысления традиционных педагогических концепций, поиска новых возможностей и ресурсов [3, с. 133–134]. В процессе восстановления способностей детей с инвалидностью решается, какими средствами, в рамках каких учреждений и общественных структур должна проходить реабилитация [1].

Современные зоопарки, используя природный ресурс и коллекцию животных, являются не только эколого-просветительскими и культурно-досуговыми учреждениями, но и несут в себе научно обоснованную со-

циальную составляющую. Пропагандируются не только экологические знания, но и, воздействуя на чувства и эмоции, применяя современные технологии природотерапии и социально-культурной деятельности (СКД), обладающие социализирующим эффектом, можно решать трудности, выходящие за пределы досуга, использовать формы организации совместной деятельности (инклюзивные мероприятия).

Цель представленной работы – проанализировать роль и возможности инклюзивных мероприятий экологической направленности и инновационных технологий в социализации и социокультурной адаптации детей и подростков с ОВЗ и инвалидностью.

Реабилитирующим и социализирующим эффектом обладают следующие виды деятельности: арт-терапия, библиотерапия, танцевально-двигательная терапия, сказкотерапия, игровая и физкультурно-оздоровительная.

Занятия творчеством дают возможность детям с инвалидностью познавать себя и окружающий мир: научиться чувствовать и эмоционально переживать; сотрудничать друг с другом и взаимодействовать; фантазировать; включать и использовать компенсаторные механизмы; развивать свои способности и возможности; стать творчески мыслящим человеком, способным видеть варианты разрешения проблем и находить среди них наиболее эффективные [2, с. 24].

В своей работе, кроме перечисленных видов, с 2004 г. мы активно используем для социализации, социокультурной адаптации, гармонизации с природой (оздоровления) подростков группы социального риска и детей с ОВЗ и инвалидностью авторскую технологию направленной зоотерапии (использование животных, их образов и символов) или в широком понятии – природотерапии. Деятельность в этом направлении включает в себя разнообразные мероприятия экологической тематики: занятия и экскурсии в зоосаде с физкультурно-оздоровительными элементами (зоо-физкультурминутки, образовательный терренкур, экоэстафеты и т.п.), участие в творческо-познавательных конкурсах, эколого-просветительских акциях, тематических интерактивных играх (квестах), в посильной трудотерапии на территории зоосада (экодобровольчество), реализации специальных проектов и программ.

Кроме экологического просвещения и воспитания любви к родной природе, с помощью инновационных и привлекательных для такой категории «особенных» детей форм и методов нами решаются многофакторные задачи, а именно:

- социосредовая адаптация (развитие коммуникационных навыков, поощрение двигательной активности, посильная трудотерапия, смена видов деятельности и т.п.) и социокультурная реабилитация (инклюзия в творческие экоконтесты и акции, участие в экодобровольчестве и др.);
- гармонизация с природой (оздоровление, позитивные яркие эмоции, психоэмоциональный комфорт, своеобразный адаптивный терренкур в естественном дендропарке и т.п.).

В процессе занятий и мероприятий происходит формирование любви к родной природе и чувства патриотизма; осуществляются: знакомство с культурным наследием дальневосточных писателей-краеведов и художников-анималистов с последующим знакомством с «живыми» героями в зоосаде, развитие координации движений (упражнения «Аист», «Орланы»), мимики и разговорной речи (подражание звукам животных); все получают положительные эмоции и заряд бодрости (встреча с «контактными» животными).

Одним из ресурсов социализации и социокультурной адаптации являются инклюзивные мероприятия экологической направленности и технология природотерапии.

Однако необходимо согласиться с мнением некоторых авторов, что социальная среда выступает в качестве фактора, оптимизирующего или затрудняющего возможный положительный результат инклюзии. Дети с инвалидностью порой подвергаются негативному воздействию со стороны здоровых сверстников, что является для них травмирующим фактором и создает барьеры на пути формирования позитивных взаимоотношений в детской среде. Для их преодоления требуется не только насытить среду техническими приспособлениями, но и провести большую психологическую работу в сообществе [4, с. 126–127; 5, с. 86, 89].

В последнее время при планировании инклюзивных мероприятий на региональном уровне устанавливают в качестве индикатора эффективности 100%-ную вовлеченность детей с ОВЗ и инвалидностью. С учетом нашего опыта считаем, что на сегодняшний день эта задача не вполне выполнима по ряду причин: со стороны населения – это стремление дистанцироваться от взаимодействия с инвалидами, а также отсутствие этики общения с ними, а значимым препятствием инклюзии со стороны самих «особых» детей выступает распространенность отрицательных оценок в возможности равного участия в жизни общества.

В последние годы наметилась положительная динамика по количеству участников краевых инклюзивных мероприятий зоосада: 2022 г. – 5843 человека, из них $42,0 \pm 0,6\%$ с ОВЗ (2021 г. – 5000 человек, из них $32,6 \pm 0,6\%$ с ОВЗ). А за счет вовлечения в мероприятия социального окружения детей с инвалидностью (родители/законные представители, воспитатели, тьюторы, педагоги, социальные работники и работники учреждений культуры) на 16,8% увеличилось общее количество людей, участвующих в инклюзивных мероприятиях, в том числе в дистанционном формате (дети и подростки с ОВЗ из труднодоступных районов края).

Для успешности вовлечения в активную жизнь «особых» детей мы постоянно разрабатываем и используем привлекательные интерактивные формы, применяя принцип «обучение через увлечение», творческий подход и соревновательный принцип, возможность инклюзии и дистанционный формат [6]. Так, например, большой интерес вызвала краевая инклюзивная познавательная экологическая акция «Хвойный лес

сохраняй, эстафету передавай!», которая прошла в 2023 г. с особым размахом, собрав более 350 участников, из них 180 детей с ОВЗ. Она проводится ежегодно в рамках экомарафона «Дальневосточный интерес – сохранить хвойный лес!». Дети получили знания о важной роли хвойных лесов, мерах по их сохранению, рациональному использованию отслуживших на новогодних праздниках елок, участвовали в «словых» викторинах. А затем прошли символическую дистанцию, передавая друг другу эстафетную палочку в виде хвойной ветки отслужившего новогоднего дерева или изготовленной из подручных материалов елочки. Многие из них продолжили участие в экомарафоне, который завершился познавательно-творческим конкурсом рисунков, плакатов и поделок под общим названием «Экологическое задание: новогодней елке второе дыхание!».

Подтверждением инклюзии могут служить следующие данные: 53,0% – это дети с ОВЗ и инвалидностью, сопровождающие их взрослые. Нормотипичные люди, кто принимал участие в инклюзивных акциях, конкурсах, тематических занятиях, составили 47,0%, а именно: воспитанники детских домов и детских садов – 20,2% и 11,0% соответственно; учреждений социальной защиты – 6,9%; учреждений культуры – 4,5%; дети из образовательных учреждений и члены семей детей с инвалидностью – по 2,2%. Среди участников краевых инклюзивных мероприятий в 2023 г. был проведен анонимный анкетный опрос, результаты которого свидетельствуют о том, что 84,5% являются постоянными их участниками. Отметили интерес и инновационный характер инклюзивных мероприятий 88,3%, а высокое качество предложенных форм и методов – 90,9% респондентов.

Таким образом, использование инклюзивных мероприятий экологической направленности дает определенный эффект в социализации и социокультурной адаптации «особенных» детей и подростков, в первую очередь в культурно-досуговой сфере. Это касается развития коммуникации, выявления и поощрения творческих способностей детей с ОВЗ и инвалидностью – участников массовых конкурсов и акций. Однако больше положительных социализирующих моментов мы отмечаем при специализированном подходе на занятиях по технологии природотерапии в малых группах с учетом возраста, нозологии ограничений по здоровью (незрячие, слабослышащие и глухие, с ментальными нарушениями и психическими заболеваниями). Однако время диктует необходимость в подготовке общества сверстников таких детей и специалистов к возможности и разнообразию инклюзивных мероприятий.

Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы / Л.И. Акатов. М.: ВЛАДОС, 2003. 383 с. URL: https://pedlib.ru/Books/5/0347/5_0347-2.shtml#book_page_top
2. Андрусак Н.Ю. Анализ положительного опыта использования социально-культурных технологий в процессе реабилитации детей с ограниченными

возможностями здоровья / Н.Ю. Андрусяк, Т.А. Безенкова // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 24–29.

3. Знатдинова Г.Р. Культурно-досуговая деятельность в системе социализации ребенка-инвалида / Г.Р. Знатдинова // Вестник Татарского государственного университета. 2010. Вып. 11 (9). С. 132–136.

4. Курмышева О.А. К вопросу о проблемах развития инклюзивного образования в России / О.А. Курмышева // Интерактивная наука. 2017. № 12. С. 126–127.

5. Мельник Ю.В. Инклюзивное образование в контексте социализации детей с инвалидностью / Ю.В. Мельник // Вестник Ставропольского государственного университета. 2011. № 72. С. 83–90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-kontekste-sotsializatsii-detey-s-invalidnostyu> (дата обращения: 08.08.2023).

6. Таенкова А.А. Экологическое просвещение и воспитание как составная часть социокультурной адаптации детей и подростков с ОВЗ и инвалидностью (из опыта работы) / А.А. Таенкова, И.О. Таенкова // Опыт, инновации и перспективы организации исследовательской и проектной деятельности в современном образовательном пространстве: матер. II Всерос. пед. конф. Т. 4. Екатеринбург: Высшая школа делового администрирования, 2023. С. 204–208.

Методы и приемы организации коррекционной работы на уроке с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Фазлиахметова Марина Юрьевна,

учитель МАОУ гимназия № 155 (Екатеринбург)

demos-61@mail.ru

В статье систематизированы методы и приемы, которые может использовать учитель для корректировки отклонения у обучающихся от норм речи, мышления, памяти на примере преподавания обществознания.

Ключевые слова: *дети с ограниченными возможностями здоровья, методы и приемы коррекции, познавательная деятельность.*

Methods and Techniques of Organizing Correctional Work in the Lesson with Children with Limited Health Opportunities

Fazliakhmetova Marina Yu.

Teacher of the Municipal Autonomous General Educational Institution

Gymnasium No. 155 (Yekaterinburg)

demos-61@mail.ru

The article systematizes the methods and techniques that a teacher can use to correct students' deviations from the norms of speech, thinking, memory on the example of teaching social science.

Keywords: *children with disabilities, methods and techniques of correction, cognitive activity.*

В настоящее время необходимо отметить, что состав обучающихся становится все более неоднороден по уровню их умственного, речевого, в общем психического развития на фоне становления инклюзивного образования. В нашей гимназии обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, имеющие речевые проблемы, задержку психического развития, поведенческие нарушения, нарушения аутистического спектра.

Необходимо отметить лишь некоторые трудности, с которыми они сталкиваются в процессе познавательной деятельности:

- пониженная работоспособность;
- эмоциональность поведения;
- нарушения внимания (медленное переключение, краткое сохранение);
- нарушение памяти (слабое переключение, быстрое забывание).

В современной школе довольно высокий темп обучения, большая скорость информационного потока. И, главное, ученику необходимо усвоить образовательный стандарт. Успех в обучении ребенка с особенностями в развитии во многом зависит от правильно организованной коррекционной работы на уроке.

Попробуем систематизировать методы и приемы, которые может использовать учитель для корректировки отклонения у обучающихся от норм речи, мышления, памяти на примере преподавания обществознания.

Развитие речи:

- составление вопросов к кроссворду, в котором уже даны определенные понятия;
- защита презентаций;
- организация работы с текстом по алгоритму;
- рассказ по иллюстрации;
- словарные работы;
- самостоятельное составление тестовых заданий (составление вопроса и подбор дистракторов).

Развитие мышления:

- самостоятельное решение задач на основе сравнения с типовой;
- классификация понятий (кластер, информационная схема, позволяющие систематизировать имеющиеся знания по той или иной проблеме и дополнить их новыми знаниями);
- синквейн (дает возможность высказать свое отношение к событию, подвести итог размышлению);
- выделение маркеров (например, слово «маркер» по отношению к понятию «бартер» – «обмен»).

Все вышеперечисленное, а также графическое изображение понятий (мнемотаблица), ведение словарей, сопровождение пояснения видеорядом позволяют развивать и память обучающегося.

Системная и индивидуальная работа по коррекции отклонений в развитии речи, мышления, памяти, направленная подготовка к восприятию учебного материала позволяют ребенку с особыми образовательными потребностями стать успешным.

Социальная среда в инклюзивной школе: формирование необходимых социально- психологических навыков у здоровых детей и детей с ОВЗ

Шевелева Дария Евгеньевна,

педагог-психолог, независимый исследователь (Москва)

dsheveleva@yandex.ru

В статье рассматриваются социальные проблемы детей с ОВЗ, интегрированных в массовую школу. Показано, что социальная интеграция может затрудняться вследствие определенных психологических качеств у здоровых детей и детей с ОВЗ. В качестве примера для разрешения проблем социальной интеграции в статье приведены психолого-педагогические подходы для работы со здоровыми детьми и детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, социальная интеграция, толерантность и принятие, социальные формы поведения и коммуникативная компетентность.*

Social Environment in an Inclusive School: Forming of Necessary Social and Psychological Skills in Healthy Children and Disabled Children

Sheveleva Daria E.

Educator-Psychologist, Independent Researcher (Moscow)

dsheveleva@yandex.ru

The article reviews social problems of disabled children which are integrated into a mainstream school. It is shown that social integration can be difficult due to certain psychological characteristics in healthy children and disabled children. As an example, psychological and pedagogical approaches for solving of a problem of social integration are given in the article.

Keywords: *inclusive education, social integration, tolerance and acceptance, social forms of behavior and communicative competence.*

В основе научной и общественно-социальной парадигмы инклюзивного образования находится запрос на создание условий для объединения здоровых детей и детей с ОВЗ в рамках общего образования и, в частности, в массовой школе. Наиболее значимым фактором для реализации этой идеи является индивидуализация учебного процесса, позволяющая детям с ОВЗ и ООП (особыми образовательными потребностями) быть интегрированными в массовую школу и при этом обучаться соответственно своим учебным возможностям. Такая организация обучения формирует общее социальное пространство для здоровых учеников и учеников с ОВЗ и позволяет реализовывать на практике идею об образовательной и социальной интеграции. Однако для действительной социальной интеграции, которая заключается в устойчивых контактах и дружеских взаимоотношениях между детьми разных категорий здоровья, необходимы определенные психологические качества у каждого ребенка – члена детского сообщества. Без этих качеств социальная интеграция будет носить формальный, механистический характер, вне подлинного решения задачи – включения детей с ОВЗ в сообщество здоровых сверстников. Тем самым для дальнейшей теоретической и прикладной работы важно определить психологические факторы, относящиеся ко всем ученикам массовой школы и позволяющие выстраивать позитивные взаимоотношения между детьми.

Условие об определенных психологических качествах просоциальной направленности относится и к здоровым ученикам, и к ученикам с ОВЗ. При этом, учитывая состояние здоровья и психофизические особенности, разные дети, обучающиеся в массовой школе, должны обладать различными психологическими характеристиками для выстраивания горизонтальных социальных связей. В число характеристик детей «нормы развития» должны входить качества, образующие гуманное отношение к людям, вне зависимости от их индивидуальных особенностей, психофизического статуса и полноценных или ограниченных возможностей и навыков для разных видов деятельности. То есть здоровые дети должны обладать навыками принятия других детей, у которых имеются физические или психические нарушения. В свою очередь, в психологический профиль детей с ОВЗ должны быть представлены личностные и социальные качества, образующие позитивную «Я-концепцию» и социальные навыки для взаимодействия с другими людьми. При недостаточно сформированных социальных навыках нарушаются процессы взаимодействия и коммуникации, не происходит подлинного включения в микросоциум детей; следовательно, идея инклюзивного образования об интеграции здоровых детей и детей с ОВЗ не может быть полностью реализована.

Негативное отношение здоровых детей, позиция игнорирования или враждебности, отражающие общие установки по отношению ко всем

детям с психофизическими нарушениями, могут происходить из-за отсутствия личного опыта встреч и контактов с детьми с ОВЗ. В данном случае здоровые дети не обладают достаточными и необходимыми знаниями для адекватной личностной позиции и поведения, принимающих различия по здоровью между людьми в качестве нормы, для общения и совместной деятельности со сверстниками (одноклассниками) с ОВЗ.

Для развития у здоровых детей толерантности и готовности взаимодействовать со сверстниками с ОВЗ в инклюзивную школу могут вводиться технологии формирования гуманного мировоззрения и принятия одноклассников с физическими или психическими нарушениями. И в связи с наличием этой психолого-педагогической проблемы на сегодняшний день имеются методические пособия для здоровых учеников, с помощью которых дети узнают о людях с ОВЗ и учатся взаимодействовать со сверстниками с физическими или психическими (интеллектуальными) нарушениями. В качестве примера можно привести пособие «Уроки доброты» для младших школьников, разработанное РООИ «Перспектива». На базе пособия дети получают знания о людях (детях) с ОВЗ, об общих контурах современной социальной политики (какие виды помощи находятся в приоритете), нормах этикета при общении с людьми (детьми) с ОВЗ и формах помощи, которую могут оказывать сами здоровые дети. Посредством «Уроков доброты» здоровые дети могут приобрести первоначальные знания о жизни и возможностях людей с нарушениями в развитии и получить эмоциональный опыт в сфере толерантности и построения равноправных взаимоотношений.

Формирование толерантного отношения и сплоченности между одноклассниками – одна из задач в деятельности классного руководителя, работающего в массовой школе «инклюзивной» модели. Для выполнения этой задачи можно привести ряд правил, направленных на создание дружественной, принимающей среды в общеобразовательном классе. Правила следующие: целенаправленное создание для ученика/учеников с ОВЗ ситуации успеха (успешность способствует популярности в среде одноклассников), обеспечение участия всех детей во внеклассной деятельности, создание для всех детей благоприятной учебной среды. Эффективность психолого-педагогической работы определяется на основании появления метапредметных результатов у учеников. К положительным метапредметным результатам относятся: освоение разных видов просоциальной деятельности, формирование представлений о милосердии и толерантности, готовность к проявлению этих чувств в отношении одноклассника/одноклассников с ОВЗ [5]. (По мнению автора этой статьи, толерантность и готовность к сотрудничеству являются более конструктивными по сравнению с милосердием, так как основываются не на позиции опеки и повышенной заботы, а на позиции равноправия, принятия и уважения индивидуальных особенностей).

Трудности социальной интеграции также могут происходить вследствие низкой социальной компетентности у детей с ОВЗ. В психологическом профиле этих детей часто присутствуют качества, существенно затрудняющие социальное взаимодействие. Данные качества могут входить в число первичных (биологических) нарушений, т.е. представлять собой отдельные симптомы какой-либо патологии. В другом случае личностные черты могут относиться к вторичным нарушениям, которые вызываются неблагоприятной социальной ситуацией развития на базе первичного (психофизического) дефекта. Например, малочисленная социальная среда, в том числе исключительно семейное окружение, в дошкольном периоде.

На примере личностных черт детей с ДЦП можно проанализировать психологический профиль, а именно психологические характеристики, негативно влияющие на возможности социальной интеграции. В число психологических качеств при ДЦП зачастую входит психический инфантилизм и личностная незрелость. В проведенном ранее исследовании было установлено, что основным признаком психического инфантилизма считается недоразвитие высших форм волевой деятельности. В своих поступках дети руководствуются в основном эмоцией удовольствия, сиюминутными желаниями настоящей минуты; они эгоцентричны, не способны сочетать свои интересы с интересами других и подчиняться требованиям коллектива. В силу преобладания личных интересов и эмоций дети неспособны согласовывать собственные действия и желания с действиями и желаниями других детей и всего детского коллектива. Личностная незрелость проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах жизни [2]. Результатом психического инфантилизма, личностной незрелости и слабых социальных способностей является низкий уровень компетентности в вопросах взаимодействия, т.е. несформированные/плохо сформированные социальные навыки. В норме социальные навыки обеспечивают взаимодействие с другими людьми в форме, которая соответствует календарному возрасту и принятым в социуме правилам.

В качестве способа, помогающего сформировать коммуникативную компетентность и тем самым осуществить социальную интеграцию, могут быть предложены психолого-педагогические методы, в рамках которых у детей создаются определенные паттерны поведения. С помощью этих паттернов, которые впоследствии переносятся в реальные повседневные ситуации, дети с ОВЗ получают возможности для коммуникации с другими детьми. Далее приобретенные навыки социального поведения входят в общую структуру личности и продвигают общее личностное и социальное развитие детей к большей зрелости. В число навыков поведения и вербальных средств, с помощью которых дети с ОВЗ могут эффективно контактировать с другими детьми, входят умения

поддерживать разговор, выражать благодарность и собственную точку зрения, конструктивно подходить к разрешению конфликтных ситуаций, просить о помощи и со своей стороны предлагать помощь другим детям. Обучение детей этим навыкам происходит, например, через примеры и подражание, обращение внимания детей на поведенческие ошибки в поведении других людей [1; 3].

В целом, для лучшей социальной интеграции, кроме норм речевого поведения (этикетная речь), у детей следует развивать способность общаться в различных ситуациях на спонтанно возникающие темы. Для развития у детей спонтанного общения (коммуникативной компетентности) Н.А. Смирнова выдвигает два условия, при выполнении которых навыки вербального и невербального общения переходят на более высокий уровень, происходит пополнение активного и пассивного словарей. Первым условием выступает нахождение детей с трудностями коммуникации в естественной социальной среде с большими возможностями общаться. В рамках ситуаций, ориентированных на общение, у детей совершенствуется речевой аппарат, развиваются умения в построении связного высказывания и понимании речи собеседника. Второе условие – эмоциональная составляющая общения [4]. Например, как далее пишет Н.А. Смирнова, в игре внимание детей направляется не только и не столько на коррекцию собственного произношения и речевую деятельность (посредством специальных упражнений, включенных в занятия). Внимание и интерес детей в первую очередь направляется на содержательную и эмоциональную стороны выполняемых ими действий. Интерес к игровой ситуации и необходимость контактировать с другими детьми в качестве вторичного желания порождают мотив более интенсивно использовать речь, и тем самым создается более широкая основа для интеракции и в итоге для социализации [4].

В заключение отметим: проблема социальной интеграции имеет множество аспектов и требует разнообразных подходов для своего решения. Совокупность личностных черт у здоровых детей и детей с ОВЗ, затрудняющих социальную интеграцию, указывает на «зону риска» в недостаточно полном использовании преимуществ инклюзивного образования. При формально состоявшейся социальной интеграции ученики с психофизическими нарушениями в действительности оказываются в позиции «невключенности» в среду одноклассников «нормы развития». И в реальной ситуации для этих детей сохраняется (в более мягком виде, чем в специальной школе) изоляция от здоровых детей. Таким образом, для науки и практики очевидно, что в массовой школе «инклюзивной» образовательной модели должна проводиться целенаправленная психолого-педагогическая работа по формированию у здоровых учеников и учеников с ОВЗ определенных социально-психологических качеств. Данные качества являются необходимыми для общения и взаимодействия; в общении и взаимодействии выражаются принятие, позиция равноправия и личностно-психологическая

готовность всех детей контактировать и выстраивать отношения в неоднородной по составу участников социальной среде.

Литература

1. Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Г. Банч; пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой. М.: Прометей, 2005. 88 с.

2. Особенности формирования личности детей с ДЦП. URL: <https://studfile.net/preview/9212945/> (дата обращения: 15.07.2023).

3. Самсонова Е.В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования / Е.В. Самсонова // Материалы III Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы» / под ред. С.В. АLEXИНОЙ. М.: МГППУ, 2015. С. 84–96.

4. Смирнова И.А. Развитие речи и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья / И.А. Смирнова // Инклюзия в образовании. 2018. № 2 (10). Т. 3. С. 128–138.

5. Формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ. URL: <https://ppms.edu-penza.ru/elektronnaya-biblioteka/stati/formirovanie-tolerantnogo-otnosheniya-k-detyam-s-ovz.php> (дата обращения: 18.07.2023).

Обучение детей с ЗПР на уроках истории в условиях средней общеобразовательной школы

Шишкина Юлия Вадимовна,

учитель истории и обществознания МБОУ средняя общеобразовательная школа № 1 имени Н.К. Крупской (Нижний Тагил)

Shishkinaa_74@mail.ru

В тексте представлены специфика организации обучения детей с задержкой психического развития на уроках истории и опыт применения наиболее эффективных методов и приемов в коррекционном классе у детей с ЗПР, а также результаты наблюдений за их работой в процессе обучения.

Ключевые слова: *методы и приемы, дети с задержкой психического развития, инклюзивная образовательная среда, коррекционный класс, дети с особыми образовательными потребностями.*

Teaching Children with a Mental Retardation in History Lessons in a Secondary School

Shishkina Yulia V.

Teacher of History and Social Studies of the Municipal Budgetary Educational Institution N.K. Krupskaya Secondary School No. 1 (Nizhny Tagil)

Shishkinaa_74@mail.ru

The text presents the specifics of the organization of teaching children with mental retardation in history lessons and the experience of using the most effective methods

and techniques in the correctional class for children with ASD, as well as the results of observations of their work in the learning process.

Keywords: *methods and techniques, children with mental retardation, inclusive educational environment, correctional class, children with special educational needs.*

В настоящее время наблюдается динамика роста детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). На 2023 год количество обучающихся с ОВЗ превышает более 1,15 млн человек [1]. Детей с особыми образовательными потребностями с физическими или психическими нарушениями необходимо интегрировать в общеобразовательную среду для их комплексной социализации в обществе. В связи с чем такие дети имеют возможность получить основное общее образование в общеобразовательных школах вместе с нормотипичными ровесниками, что будет содействовать их всестороннему развитию.

Министерство просвещения РФ обязуется обеспечить деятельность по защите прав этой категории детей на доступное качественное образование, по комплексной поддержке коррекционных школ, созданию в школах и детских садах инклюзивной образовательной среды [1]. Так, предоставляется несколько вариантов получения образования (по выбору родителей или законных представителей): обучаться вместе с детьми нормы, в отдельных классах или группах, в отдельных образовательных организациях. Обучение детей с ОВЗ вместе с детьми нормы ставит перед педагогами не только воспитательные и обучающие, но и коррекционные задачи, что, в свою очередь, требует разработки индивидуального подхода к каждому ребенку с ОВЗ, учитывая его особенности и особенности окружающей общеобразовательной среды. Следует отметить, что разрешение проблемы обучения детей с ОВЗ требует консолидации усилий широкого круга специалистов. Грамотная и комплексная помощь таким детям позволит им достичь полноценного участия в образовательном процессе и социальной жизни общества. В данной работе речь пойдет о применении различных методов и приемов обучения на уроках истории в классе коррекции детей с ОВЗ, категории «задержка психического развития» (далее – ЗПР).

Изученные нормативно-правовые основы, регламентирующие организацию образования детей с ЗПР на уроках истории, позволили выявить специфику работы с такими детьми по предмету. Но стоит отметить, что НПА содержат в себе в целом данные по работе с детьми с ОВЗ, а о ЗПР говорится лишь поверхностно, как об одной из категорий, смешивая ее с другими или детьми с умственной отсталостью. Так, мы пришли к выводу, что в современной отечественной нормативно-правовой базе недостаточно обоснованы особенности детей с ЗПР и им не уделяется должного внимания при организации образовательного процесса.

Анализ практики показывает, что учителя недостаточно знакомы с особенностями лиц с ОВЗ, не обладают достаточными умениями в работе с ними или не имеют специального образования для взаимодействия с такими учениками. В рамках инклюзивного образования в России основная задача ставится научить таких детей основным жизненным компетенциям (60–70%), тогда как предметной области уделяется лишь 30–40% от общего учебного времени. В связи с чем большинство методических материалов по работе с детьми с особыми образовательными потребностями посвящены начальному общему образованию или же основным предметам, таким как русский язык и математика, но обязательно с упором на развитие жизненных компетенций.

Таким образом, ключевая проблема современной методики преподавания истории в основной школе в классах коррекции сводится к тому, что методическая база по школьному курсу «история» недостаточно разработана. Также отсутствует единая методическая платформа, которая бы объединяла в себе лучшие практики и инновационные подходы и содержала в себе четкие рекомендации по организации учебного процесса, предусматривающего достижение определенных целей и задач. В связи с чем учителям истории необходимо либо адаптировать уже существующие методы и приемы обучения к особенностям учащихся и их потребностям на основе разработанных материалов начальной школы или основных предметов, либо же разрабатывать абсолютно новые способы их применения по школьному курсу «история».

Так, было организовано опытно-экспериментальное исследование на базе МБОУ СОШ № 1 им. Н.К. Крупской в г. Нижнем Тагиле. В исследовании приняли участие обучающиеся 6–7-х классов КРО – 9 человек, из них 4 девушки и 5 юношей. Возраст школьников: 6-й класс – 11–13 лет, 7-й класс – 12–14 лет. Хронологические рамки опытно-экспериментального исследования – в течение одного учебного года (2022/23 уч. г.).

В ходе исследования была выявлена недостаточная база методических разработок преподавания в классах коррекции, что приводит к поиску новых решений преподавания курса «история» с детьми ЗПР. Большинство практических и контрольных заданий, разработанных в ходе исследования, были адаптированы под образовательные потребности каждого обучающегося МБОУ СОШ № 1 им. Н.К. Крупской. Адаптированы были также задания для детей с ЗПР из курса начального общего образования (по всем предметам) и задания для детей нормы были преобразованы для одноклассников с ООП с учетом СИПР. Разработаны оригинальные способы применения выбранных методов и приемов, практические рекомендации по работе с детьми, имеющими ЗПР, на уроках истории.

Познакомившись с локальными актами МБОУ СОШ № 1 им. Н.К. Крупской и индивидуально-образовательными программами детей с ЗПР 6–7-х классов, мы пришли к следующим заключениям. В школе есть дети, которые имеют диагноз – задержка психического развития соматогенного, психогенного характера и церебрально-органического происхождения двух вариантов. Стоит отметить, что ИОП детей с ЗПР не содержали в себе особенностей поведения детей в ходе изучения отдельных школьных предметов, что усложняло процесс разработки контрольных заданий. В связи с чем учителю-предметнику необходимо дополнять ИОП по своему предмету, а лучше составлять свой и производить коррекцию знаний с опорой на него, что позволит повысить уровень познавательных способностей детей по истории. Также, исходя из проанализированной литературы, источников и ИОП развития детей в первой школе, был разработан проект программы развития детей с ЗПР на уроках истории с помощью выбранных методов и приемов обучения.

Удалось определить методы и приемы обучения истории детей с ЗПР, а также выбрать наиболее эффективные из них опытно-экспериментальным путем в зависимости от конкретной типологии детей с ЗПР обозначенной базы исследования. По результатам промежуточного контроля в 6–7-х классах эффективными методами и приемами обучения истории можно назвать: печатно-словесный метод (вычленение главной мысли в тексте, работа с учебником), устный метод (беседа, объяснение), наглядный метод (составление рассказа (сочинения) по картинке (или видео), заполнение контурных карт, визуальные и аудиальные приемы и средства), игровые технологии (картографические), практический метод (круглый стол и метод проектов), прием конкретных примеров и аналогий, прием дозированной помощи (пользовались пять учеников из обоих классов). Проектный и практический методы, особенно хронологические игры, были сложными для применения школьниками.

Также стоит отметить, что в классах с детьми, имеющими ЗПР, было сложно внедрять программу по развитию познавательных способностей, из-за несформированности навыков саморегуляции, гиперактивности учеников, отсутствия дружного коллектива и коррекционной работы с детьми по другим предметам. Так, 7-й класс отказывался работать в новом формате, скорее всего из-за особенностей подросткового возраста, а 6-й класс проще поддавался коррекции, особенно если работать с детьми используя игровые технологии. В связи с чем следует продолжать исследование и увеличивать прогресс детей по программе развития или ее скорректированной версии по ходу обучения в следующем учебном году. Особенности подросткового возраста продемонстрировали необходимость внедрения программы развития начиная с пятого класса, что позволит добиться наибольших результатов в дальнейшем по предмету.

Преимущество работы в классе коррекции в том, что у учителей есть возможность скорректировать отставания школьников, что в будущем дает перспективу перевода таких детей в классы нормы. Как правило, скорректировать можно в течение одного-трех лет. Если по ИОП успехов не наблюдается, то и перевод осуществить невозможно. Также необходимо, чтобы образование осуществлялось комплексно не только на уроках одного какого-то предмета, но и при изучении всех предметов школьной программы. А для этого необходимо разрабатывать ИОП развития на каждого отдельного ученика с ЗПР по каждому предмету.

Результаты исследования данной проблемы будут содействовать развитию детей с ЗПР по истории, позволят увеличить методическую базу и становление педагогического опыта, что можно будет использовать на практике.

Литература

1. Дети с особыми образовательными потребностями // Министерство просвещения Российской Федерации: сайт. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 22.01.2023).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Особенности сформированности социально-бытовой ориентировки у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости

Адиятова Полина Ринатовна,

*магистрант ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет» (Москва)
adiyatova.pr@mail.ru*

Антонова Елена Евгеньевна,

*старший преподаватель кафедры «Специальное (дефектологическое)
образование» ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет» (Москва)
lantonova@bk.ru*

Проблема социальной адаптации обучающихся с умственной отсталостью является актуальной в системе современного образования. Социальная адаптация, выступающая механизмом успешной социализации, невозможна без целенаправленного обучения детей с умственной отсталостью специальным знаниям, умениям и навыкам. Особенности сформированности навыков социально-бытовой ориентировки у обучающихся первого класса с легкой степенью посвящена статья.

Ключевые слова: *умственная отсталость, социально-бытовая ориентировка, социализация, социальная адаптация, самообслуживание, навыки поведения в общественном транспорте.*

Peculiarities of the Formation of Social and Household Orientation in Students with a Little Degree of Mental Retardation

Adiyatova Polina R.

*Master's Student Moscow State Psychological and Pedagogical University (Moscow)
adiyatova.pr@mail.ru*

Antonova Elena E.

*Senior Lecturer of the Department of 'Special (Defectological)
Education' Moscow State Psychological and Pedagogical University (Moscow)
lantonova@bk.ru*

The problem of social adaptation of students with mental retardation is relevant in modern defectology. Social adaptation, which is a mechanism for successful socialization, is impossible without targeted training of children with mental retardation in special knowledge, skills and abilities. Our article is devoted to the peculiarities of the formation of social orientation skills in first grade students with a mild degree.

Keywords: *mental retardation, social orientation, socialization, social adaptation, self-service, behavior skills in public transport.*

Актуальной проблемой обучающихся с интеллектуальными нарушениями является проблема формирования жизненных компетенций. Отмечается, что работа, направленная на овладение знаниями, умениями, навыками, способами применения полученных знаний, умений и навыков для самостоятельного функционирования, должна начинаться еще в младшем школьном возрасте [2]. Овладение жизненными компетенциями, в структуру которых включается социально-бытовая ориентировка, навыки взаимодействия с другими людьми способствуют социализации.

Целью социализации лиц с умственной отсталостью выступает возможность полноценного участия в ситуациях общественного взаимодействия. Социализация лиц с умственной отсталостью начинает активно развиваться в образовательной организации. Обучающиеся с умственной отсталостью нуждаются в специально организованном обучении социально-бытовым навыкам, коррекции недостатков высших психических функций. Подобная педагогическая работа облегчает процесс социальной адаптации. Социальная адаптация, т.е. активное приспособление к условиям социальной среды через усвоение знаний и навыков жизни в обществе, принятие ценностей, норм и правил поведения, принятых в обществе, является универсальной основой для личного и социального благополучия любого человека. Процесс адаптации к существующим условиям среды подразумевает накопление и расширение бытового и социального опыта с последующим применением знаний и умений в самостоятельной жизни.

Ведение самостоятельной жизни является наиболее значимой целью обучения школьников с умственной отсталостью. Владение навыками самообслуживания и бытовой деятельности способствует приобретению обучающимися с умственной отсталостью бытовой независимости. Владение навыком пользования общественным транспортом является одним из актуальнейших в условиях проживания в городе. В исследовании нами изучены особенности социально-бытовых навыков первоклассников с легкой степенью умственной отсталости на примере навыков самообслуживания, бытовой деятельности и социальных навыков пользования общественным транспортом.

Целью исследования стало выявление уровня сформированности навыков социально-бытовой ориентировки у детей с легкой степенью умственной отсталости.

Методами исследования выступили анализ имеющейся психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; адаптированная методика «Социограмма» Х.С. Гюнцбурга для оценки навыков самообслуживания и бытовой деятельности; экспериментальное исследование уровня знаний правил пользования общественным транспортом по разработанной нами методике, опирающейся на тестирование, представленное А.А. Плешаковым в учебнике по дисциплине «Окружающий мир» для 2-го класса, с последующим количественно-качественным анализом результатов [1].

«Социограмма» Х.С. Гюнцбурга включала два блока заданий. Первый блок был направлен на изучение навыков самообслуживания, таких как поведение за столом и одевание и раздевание. Второй блок включал задание на изучение социальной приспособленности, а именно навыков бытовой деятельности. Исследование навыков поведения за столом и одевания и раздевания включало в себя организованные наблюдения, включающие в себя по 9 единиц наблюдений. Исследование социальной приспособленности или навыков бытовой деятельности состояло из опроса родителей по опроснику, включающему в себя 5 вопросов. Оценивание навыков обоих блоков осуществлялось по двухбалльной шкале, где 2 балла присваивалось, если навык сформирован полностью, 1 балл, если навык находился на стадии формирования, 0 баллов – в случаях отсутствия навыка.

Разработанная нами методика оценки знаний правил пользования общественным транспортом, опирающаяся на тестирование, представленное А.А. Плешаковым, включает опросник из 4 вопросов морального содержания и 6 вопросов на знание правил безопасного проезда в транспорте. Оценивание осуществлялось по двухбалльной шкале, где 2 балла присваивалось за правильный ответ и 0 баллов за неправильный.

В исследовании приняли участие восемь первоклассников, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по варианту 1.

По результатам опроса родителей по методике «Социограмма» Х.С. Гюнцбурга (блок «бытовая деятельность») был обнаружен малый процент (33%) сформированности бытовых навыков у обучающихся с умственной отсталостью. Выявленную низкую активность обучающихся в бытовой деятельности мы связываем с трудностями выполнения инструкции, необходимой для бытового поручения, удержания внимания обучающимися с умственной отсталостью на осуществляемом действии.

Навыки самообслуживания, входящие в блок «поведение за столом» и «одевание и раздевание», были сформированы у 66,7% обучающихся с легкой степенью умственной отсталости. Наибольшие затруднения у де-

тей при самообслуживании вызывают действия, связанные с моторными навыками, – застегивание и расстегивание пуговиц небольшого размера, завязывание шнурков на одежде и обуви.

Исследование норм поведения в общественном транспорте по разработанной нами методике включало анализ знаний моральных норм поведения в общественном транспорте и правил безопасного проезда в общественном транспорте. Результаты показали, что знание норм поведения в транспорте у обучающихся с умственной отсталостью преимущественно находится на удовлетворительном уровне (66,7%). Представления о нормах морали при использовании общественного транспорта у детей сформированы лучше, чем о правилах безопасного проезда.

По результатам исследования сделаны следующие выводы:

1. Навыки социально-бытовой ориентировки у обучающихся первого класса с умственной отсталостью сформированы недостаточно.

2. Навыки самообслуживания развиты в большей степени, нежели бытовые и социальные навыки.

3. Моральная сторона правил поведения в общественном транспорте усвоена обучающимися первого класса с умственной отсталостью лучше правил безопасного проезда в транспорте.

Литература

1. Плешаков А.А. Окружающий мир. 2 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений, с прилож. на электр. носит.: в 2 ч. Ч. 1 / А.А. Плешаков. 3-е изд. М.: Просвещение, 2012. 143 с.

2. Щербакова А.М. Экспериментальное изучение особенностей морально-нравственных предвставлений и морально-нравственной регуляции поведения детей с интеллектуальной недостаточностью / А.М. Щербакова, Н.С. Лыкова // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 213–228.

Информационные технологии на службе современного инклюзивного образования

Корчагин Сергей Алексеевич,

*председатель регионального отделения Московской области
Всероссийской организации родителей детей-инвалидов и людей старше
18 лет с ментальными нарушениями, нуждающихся в представлении
своих интересов (ВОРДИ) (Мытищи, Московская обл.)
Ferane96@gmail.com*

В статье описаны методы и подходы в деятельности образовательных учреждений, а также описаны информационные технологии, способные решить задачи в области образования детей с инвалидностью с помощью мониторинга динамики и качества образования. Представлены опыт и результаты работы

систем мониторинга компании «Ростелеком» при проведении ЕГЭ с 29 июня по 8 августа 2020 г.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная среда, информационные технологии в образовательной среде, нейросети.

Information Technologies at the Service of Modern Inclusive Education

Korchagin Sergey A.

Chairman of the Regional Branch of the Moscow region All-Russian Organization of Parents of Disabled Children and People over 18 years of age with Mental Disabilities Who Need in Representing Their Interests (VORDI) (Mytishchi, Moscow region) Ferane96@gmail.com

The article describes methods and approaches in the activities of educational institutions, as well as information technologies that can solve problems in the field of education of children with disabilities by monitoring the dynamics and quality of education. The experience and results of the monitoring systems of Rostelecom during the USE from June 29 to August 8, 2020 are presented.

Keywords: *inclusive education, educational environment, information technologies in the educational environment, neural networks.*

Проблема образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) остро стоит перед обществом, поскольку от того, насколько эффективно построен образовательный процесс этих групп обучающихся, зависят успешное освоение ими необходимых компетенций, превенция в обществе уровня безработицы среди лиц с инвалидностью. Определяющими в формировании инвалидности у детей являются три основных класса болезней: психические расстройства и расстройства поведения (26,9%) – 1-е ранговое место, болезни нервной системы (22,3%) – 2-е ранговое место, врожденные аномалии, деформации и хромосомные нарушения (16,0%) – 3-е ранговое место [7].

Школьная среда является одним из наиболее фрустрирующих факторов для детей и подростков. Плохая успеваемость в ходе обучения, проблемы во взаимоотношениях с одноклассниками и учителями, стрессовые ситуации в школьном коллективе, перегруженность образовательных программ значимы для индивидуального развития школьников и могут оказывать неблагоприятное воздействие на их психическое здоровье [4]. Изучение особенностей школьной адаптации детей и подростков, страдающих психическими расстройствами и расстройствами поведения, представляется актуальным в связи с обнаруживаемой в последние годы тенденцией к снижению показателей душевного здоровья детского населения, в том числе за счет «пограничных» психических состояний [2; 3].

Снижение уровня заболеваемости психическими расстройствами и расстройствами поведения требует внедрения новых методов и подходов в деятельности учреждений образования. Решение задач в области образования детей с инвалидностью и ОВЗ лежит в области совершенствования систем общего и специального, дошкольного и школьного образования, предполагает непрерывное наблюдение (мониторинг) динамики качества образования, управление качеством образовательных услуг, обеспечение органов управления и экспертов в области образования актуальной информацией о состоянии и динамике качества образования [5].

Для достижения вышеуказанной цели необходимо решить ряд задач:

1. Обеспечить сбор, учет и обработку информации о состоянии и динамике качества образования.
2. Организовать технологическую и техническую поддержку сбора, учета и обработки информации о состоянии и динамике качества образования.
3. Организовать сравнительный анализ изменений, происходящих в образовательном процессе, и анализ факторов, влияющих на эти изменения.
4. Прогнозировать важнейшие процессы, влияющие на образовательный процесс.
5. Своевременно организовывать превентивные мероприятия по предотвращению процессов, которые могли бы оказать негативное влияние на образовательный процесс.
6. Построить систему отчетности о состоянии и динамике качества образования.

Получаемая в процессе мониторинга информация должна отражать реальное положение дел, объем информации должен позволять принимать обоснованные решения, информация должна быть четко структурирована и представлена в доступной и понятной форме. Объектом мониторинга является образовательная среда – учащиеся и компетенции педагогического состава образовательного учреждения, сам образовательный процесс. По каждой из перечисленных составляющих образовательной среды требуется отдельный сбор информации по определенным показателям. При изучении учащихся необходимо собирать информацию об уровне успеваемости, уровне качества знаний, уровне удовлетворенности обучающегося образовательным процессом. Относительно педагогических работников следует обобщить информацию об уровне профессиональной компетентности, качестве педагогической работы, уровне инновационной деятельности, уровне самообразования. Изучая образовательный процесс, следует обратить внимание на динамику достижений учащихся, выполнение нормативных требований при исполнении образовательного процесса. Перечень показателей, рассматриваемых в ходе мониторинга, может быть расширен в зависимости от поставленных целей.

Способы получения информации для целей мониторинга образовательного процесса могут быть самыми разными. Могут быть использованы данные государственной статистической отчетности, результаты аттестации обучающихся, анкетирование, опросы и тесты. Но наиболее точную информацию позволяет собирать механизм сбора информации с применением видеокамер с ее последующей обработкой посредством искусственного интеллекта. Одним из примеров искусственного интеллекта, способного эффективно собирать, обобщать, обрабатывать, анализировать и прогнозировать ситуации в образовательном процессе, являются нейронные сети.

Нейронная сеть – математическая модель, имеющая программное или аппаратное воплощение. По аналогии с мозгом человека она состоит из виртуальных ячеек, которые по отдельности работают очень примитивно, но при объединении в сеть способны выдавать фантастические результаты. Нейронные сети не программируются в привычном смысле этого слова, они обучаются. Возможность обучения – одно из главных преимуществ нейронных сетей перед традиционными алгоритмами, и чем больше задач они решают, тем «умнее» становятся [1].

Опыт внедрения и применения нейронных сетей в системе образования уже существует. Компания «Ростелеком» подвела итоги работы системы видеонаблюдения на Едином государственном экзамене (ЕГЭ), который проходил в 85 субъектах Российской Федерации с 29 июня по 8 августа 2020 г. Свыше 120 тыс. камер, установленных компанией, обеспечили бесперебойную онлайн-трансляцию основного и дополнительного периодов ЕГЭ. Для сдачи ЕГЭ было задействовано свыше 60 тыс. аудиторий в более 4,5 тыс. пунктах проведения экзаменов (ППЭ). Экзамены также прошли в 70 ППЭ в зарубежных образовательных организациях на базе посольств, консульств, воинских частей в 53 странах по всему миру. Видеонаблюдением было охвачено 96% аудиторий. В самых отдаленных ППЭ, расположенных в труднодоступных местностях России (4% аудиторий), велась видеозапись, которая сразу после окончания экзамена передавалась на портал видеонаблюдения: www.smotriege.ru – с помощью специального программного обеспечения. Всего благодаря системе видеонаблюдения Ростелекома было получено 2 807 514 часов трансляций. Государственную аттестацию контролировали 1 818 федеральных и 8 268 региональных онлайн-наблюдателей. Впервые следить за ходом экзаменов помогал искусственный интеллект – специально разработанная технология анализа поведения с использованием нейросети [6].

Важнейшим задачей в построении системы мониторинга качества образования является выбор места проведения мониторинга. Для реализации этой задачи может быть выбран портал (сайт), активно используемый всеми участниками образовательной среды. Кроме того, этот ресурс должен быть одинаково популярен во всех регионах Российской Федерации.

Портал «Российская электронная школа» (www.resh.edu.ru) – это информационно-образовательная среда, объединяющая учащихся, учителей и родителей. Указанный ресурс максимально соответствует предъявленным требованиям. Портал позволяет изучать лекции, сдавать и получать оценки в электронном виде за выполненные домашние и проверочные работы, вести электронный дневник, вести электронный диалог учащихся с педагогами. Ресурс имеет еще целый ряд других опций, причем, при необходимости, количество этих опций может быть существенно расширено.

Для построения системы мониторинга на портале «Российская электронная школа» предстоит ввести определенные новации. К примеру, потребуются изменить общий порядок сдачи проверочных устных и письменных работ, применив систему видеофиксации, трансформировать порядок оценивания проверочных работ учащихся, предоставив соответствующие функции нейросетям по утвержденному алгоритму. Ввести детализацию оценивания каждого учащегося по каждому предмету, разработав и утвердив соответствующие критерии. Ограничивать количество критериев нецелесообразно, так как у искусственного интеллекта нет лимита по объему обрабатываемой информации. Чем больше критериев оценки, тем выше эффективность мониторинга.

Таким образом, система мониторинга, организованная в учреждениях общего и специального образования с использованием искусственного интеллекта на базе портала «Российская электронная школа», может позволить:

- обеспечить сплошное, непрерывное наблюдение в динамике за образовательным процессом всех учащихся, зарегистрированных на портале;
- исключить человеческий фактор при оценивании уровня знаний учащихся, достигнув при этом объективности в оценивании экзаменуемого, исключив коррупционные схемы в системе образования;
- обеспечить создание базы данных, содержащей исчерпывающую информацию об уровне знаний и дефицитах всех учащихся, позволяющей анализировать и прогнозировать вектор и динамику развития каждого учащегося;
- обеспечить исчерпывающую информацию о дефицитах развития детей с ОВЗ и уровня их образования;
- построить (скорректировать) соответствующие образовательные маршруты, позволяющие эффективно корректировать дефициты знаний у детей с ОВЗ;
- аккумулировать всю информацию об уровне освоения учащимися учебной программы с момента поступления в дошкольное образовательное учреждение и до окончания среднего специального учебного заведения;
- предоставлять исчерпывающую информацию потенциальным работодателям об уровне знаний и полученных навыках учащихся, участвующих в программе мониторинга;

– предоставлять исчерпывающую информацию высшим учебным заведениям об уровне знаний и компетенций абитуриентов, планирующих поступать в высшие учебные заведения;

– аккумулировать информацию об уровне компетенций педагогического состава образовательных учреждений.

Литература

1. Будущее искусственного интеллекта уже наступило: нейросети, которые используются каждый день. URL: <https://vc.ru/future/527140-budushchee-iskusstvennogo-intellekta-uzhe-nastupilo-neyroseti-kotorye-ispolzuyutsya-kazhdyyden> (дата обращения: 08.03.2023).

2. Волошин В.М. Состояние и перспективы развития детской психиатрической службы в России / В.М. Волошин, Б.А. Казаковцев, Ю.С. Шевченко, А.А. Северный // Социальная и клиническая психиатрия. 2002. № 2. С. 5–9.

3. Дмитриева Т.Б. Социальная психиатрия в детско-подростковом возрасте – клиническая реальность нашего времени / Т.Б. Дмитриева // Российский психиатрический журнал. 1999. № 3. С. 9–14.

4. Дмитриева Т.Н. Опыт применения опросника для оценки качества жизни детей и подростков с психическими расстройствами (пилотное исследование) / Т.Н. Дмитриева, И.В. Дмитриева, Е.Н. Каткова, И.К. Барсукова // Социальная и клиническая психиатрия. 1999. № 4. С. 39–42.

5. Евтушенко И.В. Основные направления государственной политики в области специального (коррекционного) образования / И.В. Евтушенко; ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30458052_67411477.pdf (дата обращения: 08.03.2023).

6. Нейросеть «Ростелекома» выявила половину всех нарушений на ЕГЭ-2020. URL: https://www.company.rt.ru/projects/ege/egе_news/d456128/ (дата обращения: 08.03.2023).

7. Состояние и динамика инвалидности, комплексная реабилитация и абилитация инвалидов и детей-инвалидов в Российской Федерации: ежегодный доклад / А.В. Вовченко [и др.]; под ред. М.А. Дымочки. М.: ФГБУ ФБ МСЭ Минтруда России, 2022. 436 с. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49841385_12177712.pdf (дата обращения: 08.03.2023).

Этнокультурные особенности обучающихся: исследование феномена в контексте инклюзивного образования

Морозова Илона Геннадьевна,

*заместитель директора НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова, кандидат педагогических наук (Казань, Республика Татарстан)
imorozova@ieml.ru*

В статье автор анализирует феномен «этнокультурные особенности обучающихся» в контексте инклюзивного образования. Дана сущностно-

содержательная характеристика следующих понятий: этническое самосознание, менталитет, национальный характер, языковые особенности, религиозные особенности. Автор раскрывает специфику учета этнокультурных особенностей обучающихся при построении инклюзивного образовательного процесса.

Ключевые слова: этнокультурные особенности, инклюзивное образование, культура.

Ethno-Cultural Peculiarities of Students: the Research of Phenomenon in the Context of Inclusive Education

Morozova Iona G.

*Vice-Director of Scientific and Research Institute of Pedagogical Innovations and Inclusive Education of the Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, PhD in Pedagogy (Kazan, Republic of Tatarstan)
imorozova@ieml.ru*

In the article the author analyzes the phenomenon of 'students' ethno-cultural peculiarities' in the context of inclusive education. The essential characteristic of the following concepts is given: ethnic identity, mentality, national character, language features, religious features. The author reveals the specifics of taking into account the ethnocultural characteristics of students in the construction of an inclusive educational process.

Keywords: ethno-cultural peculiarities, inclusive education, culture.

В настоящее время в силу глобализационных процессов и усиления цифровизации образования формируется образовательное пространство, в котором обучаются люди разных культур, традиций, менталитета, мировоззрения, а также возможностей и способностей. В таких условиях большую актуальность приобретает исследование развития инклюзивного образования в контексте «культурно разнообразной среды», то есть изучение специфики учета этнокультурных особенностей обучающихся с целью построения образовательной среды, способствующей формированию уважения к другим культурам при сохранении собственной этнокультурной идентичности.

Сегодня в мировой науке и практике не существует унифицированного определения понятия «инклюзивное образование». Ученые дают разную трактовку данному термину с учетом существующей образовательной практики и нормативно-правовых документов, действующих в стране. Как правило, при определении данного понятия мы обращаемся к международным документам ЮНЕСКО, в которых подчеркивается, что инклюзивное образование направлено на удовлетворение разнообразных потребностей учащихся, оно призвано поддерживать разнообразие. Понятие «разнообразие» подразумевает

не только наличие разных интеллектуальных и психофизических особенностей у обучающихся, речь также идет об их разных этнокультурных особенностях.

Что же представляет собой определение понятия «этнокультурные особенности»? Проанализировав труды В.Н. Павленко, С.А. Таглина [4], Л. Анолли [1], мы выявили, что данное понятие складывается из следующих составляющих: этническое самосознание, менталитет, национальный характер, языковые особенности, религиозные особенности человека. Рассмотрим подробнее каждую из составляющих. «Этническое самосознание означает осознание особенностей культуры своей этнической общности, осознание себя субъектом этнической общности» [4, с. 126]. В контексте образования речь идет о том, какое представление обучающиеся имеют о собственном этносе и каково их эмоционально-ценностное отношение к своей общности.

Следующая составляющая – национальный характер рассматривается П.И. Гнатенко как совокупность социально-психологических характеристик (чувств, ценностных ориентаций, эмоционально-волевых качеств, национально-психологических установок), которые свойственны нации на определенном этапе развития, детерминированы социально-экономическими, историческими и географическими условиями ее существования и проявляются в культуре, традициях и обычаях [3]. Очень важно понимать и сущность менталитета. Б.С. Гершунский рассматривает менталитет как глубинный уровень сознания человека, включающий и бессознательные установки действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир определенным образом [2]. Менталитет – некая характеристика людей, живущих в определенной культуре, которая позволяет описать уникальное видение этими людьми окружающего мира и объяснить особенности реагирования на него. Менталитет – совокупность глубинных смысловых и поведенческих структур, включающих в себя жизненные установки, принципы, модели поведения, эмоции и настроения. Это особенности мышления, веры и образа жизни человека.

Языковые особенности обучающихся проявляются в особой картине мира, взгляде на те или иные явления. Чем больше между собой расходятся языки обучающихся в структурно-семантическом отношении, тем больше расходятся их картины мира. Именно поэтому цветовосприятие, понятие времени и пространства у обучающихся разных наций могут различаться. Родной язык как бы направляет процесс их познания по определенному маршруту – именно тому, которое обусловлено картиной мира, заключенной в нем.

Религиозные особенности человека проявляются в его особом мировоззрении, основанном на вере в высшие ценности. Как правило, религиозные ценности в решающей степени влияют на формирование

у обучающихся поведенческих установок. Религия вырабатывает представления об особо важном для человека.

Что подразумевает под собой учет этнокультурных особенностей обучающихся при формировании инклюзивной образовательной среды?

1. Проектирование учебного процесса с учетом этнопсихологических особенностей разных народов, влияющих на особенности мышления, мировоззрения, восприятия учебного материала, характер взаимоотношений с педагогами и сверстниками.

2. Формирование этнокультурного содержания учебного процесса. Использование в образовательном процессе материалов, содержащих информацию о народных традициях и обычаях обучающихся.

3. Проведение мероприятий в образовательной организации, направленных на социокультурную и языковую адаптацию иностранных обучающихся и беженцев, их психологическую адаптацию к новой социокультурной среде.

4. Проведение межкультурных мероприятий с целью знакомства обучающихся с культурой страны, ее историей и местными традициями.

5. Организация образовательного процесса с учетом традиций семьи, языковых особенностей и принятых ценностей.

Несмотря на проводимые сегодня исследования в сфере инклюзивного и поликультурного образования, еще недостаточно изучены технологии и методы построения инклюзивного образовательного процесса, сочетаемые с этнокультурными особенностями обучающихся. В дальнейшей перспективе мы планируем глубже исследовать данную проблему, особенно в призмe современных тенденций социокультурного и геополитического развития России. Большую роль в развитии образования сегодня также играют цифровые технологии, корректное использование которых может быть направлено на формирование чувства патриотизма у обучающихся, традиционных ценностей, гражданской идентичности, этнического самосознания и уважения к другим культурам и традициям, а также на формирование критического мышления в современном информационном пространстве.

Литература

1. Анолли Л. Психология культуры / Л. Анолли. Харьков: Гуманитарный центр, 2016. 480 с.

2. Гершунский Б.С. Менталитет и образование: учебное пособие / Б.С. Гершунский. М.: Институт практической психологии, 1996. 144 с.

3. Гнатенко П.И. Национальный характер / П.И. Гнатенко. Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 2000. 140 с.

4. Павленко В.Н. Общая и прикладная этнопсихология: учебное пособие / В.Н. Павленко, С.А. Таглин. М.: Т-во научных изданий КМК, 2005. 483 с.

К проблеме исследования описательной речи у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Нетрусова Ксения Артуровна,

*магистрант ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет» (Москва)
knetrusova16@mail.ru*

Антонова Елена Евгеньевна,

*старший преподаватель кафедры «Специальное (дефектологическое)
образование» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет» (Москва)
lantonova@bk.ru*

В статье рассматривается проблема изучения связной монологической речи описательного типа у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, приводится структура диагностической программы, охарактеризованы выявленные особенности.

Ключевые слова: *развитие речи, связная речь, связная описательная речь, дошкольники с задержкой психического развития.*

On the Problem of the Study of Descriptive Speech in Older Preschoolers with Disabilities

Netrusova Ksenia A.

*Master's Student Moscow State Psychological and Pedagogical University (Moscow)
knetrusova16@mail.ru*

Antonova Elena E.

*Senior Lecturer of the Department of 'Special (Defectological) Education' Moscow
State Psychological and Pedagogical University (Moscow)
lantonova@bk.ru*

The article deals with the problem of studying coherent monological speech of descriptive type in older preschool children with mental retardation, the structure of the diagnostic program is given, the identified features are characterized.

Keywords: *speech development, coherent speech, coherent descriptive speech, preschoolers with mental retardation.*

Дошкольный возраст является важным периодом в развитии ребенка, в овладении им речью как средством общения и коммуникации.

Связная монологическая речь описательного типа является одним из функционально-смысловых типов речи, формирование которого оказывается сложным для дошкольников. Под описанием понимают монологическое сообщение, в котором перечислены все признаки и особенности рассматриваемого объекта в один момент времени. Такой тип монолога

необходим для подробной передачи состояния действительности, изображения предметов, внешности и т.д. Проблема формирования описательной речи детей старшего дошкольного возраста в настоящее время является предметом внимания многих ученых. Это связано с тем, что для успешного обучения в школе требуется умение составлять рассказы, в частности описательного характера [1; 5].

Рассказ-описание характеризуется наличием объекта описания в речи говорящего, существенных признаков и частей объекта, соблюдением определенной языковой структуры, соблюдением связности в тексте, статичности высказываний, а также определенной структуры рассказа описания. В ряде работ отмечается, что, для того чтобы дети научились составлять рассказы-описания, им необходимо усвоить их перечислительную структуру, специфические речевые средства и наличие статичности высказываний. Кроме того, необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей дошкольного возраста при обучении описанию. Для того чтобы старший дошкольник научился строить описательные высказывания, необходимо развивать у него наблюдательность, он должен уметь выделять признаки объекта описания и называть их, т.е. у ребенка должны быть сформированы определенные когнитивные предпосылки [4; 6]. Кроме того, для красочности описания дети должны уметь употреблять образные речевые средства (метафоры, сравнения, эпитеты и т.д.) [1; 4; 5].

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют достаточно многочисленную группу. Для дошкольников с ЗПР характерны незрелость эмоционально-волевой сферы, снижение познавательной деятельности, отмечаются системные нарушения речи, характеризующиеся ограниченностью словарного запаса, нарушением понимания обобщенных слов, нарушением грамматического строя речи, нарушением звукопроизношения, отсутствием выразительной интонации [2; 3]. Все перечисленные трудности, в свою очередь, препятствует качественному развитию связной речи. Для детей с ЗПР требуется специальное обучение, благодаря которому дошкольники учатся составлять полное и последовательное описание. Владение описательной речью повышает уровень общего развития детей с ЗПР, который необходим для овладения коммуникацией. Специалистам службы психолого-педагогического сопровождения, работающим с дошкольниками с ЗПР, при разработке адаптивных основных общеобразовательных программ необходимо учитывать особенности развития связной монологической речи.

Для выявления уровня сформированности связной монологической речи описательного типа было организовано и проведено исследование, в котором приняли участие старше дошкольники с ЗПР. Программа эксперимента была составлена на основе методик В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, О.С. Ушаковой и включала в себя 5 серий заданий, направленных на выявление умения описывать изображение. Первая серия заданий была направлена на выявление

умения составлять концовку рассказа описания. Вторая серия заданий заключалась в выявлении умения составлять рассказ-описание по образцу. Задания, направленные на умение составлять рассказ-описание при сравнении двух изображений, составили четвертую серию. Пятая серия была направлена на выявление умения составлять рассказ-описание.

Исходя из анализа результатов исследования установлено, что у 75% детей с ЗПР, принявших участие в исследовании, выявлен низкий уровень сформированности связной монологической речи описательного типа. Она характеризуется отсутствием объекта описания, грубо нарушенной структурой описательного рассказа, большим количеством односложных предложений, перечислением отдельных признаков предмета, отсутствием местоимений, союзов, вводных конструкций. В рассказах отсутствовала связность, была нарушена логичность высказываний. Помощь, оказываемая со стороны взрослого, была неэффективна.

У 19% старших дошкольников с ЗПР, принявших участие в исследовании, выявлен средний уровень сформированности связной монологической речи описательного типа. Для нее характерно: наличие объекта описания, нарушение структуры описательного рассказа (чаще опускали конец рассказа), небольшое количество односложных предложений. В рассказах присутствовали местоимения, выявлены предложения с союзами и вводными конструкциями. Дошкольники с ЗПР старались соблюдать логичность и статичность высказываний. Им требовалась стимулирующая, направляющая и обучающая помощь.

Достаточный уровень сформированности связной монологической речи описательного типа был выявлен у 6% старших дошкольников с ЗПР. Этим дошкольникам требовалась стимулирующая и направляющая помощь. В рассказе указывался объект описания, не всегда соблюдалась правильная структура рассказа описания: начало, середина, конец. В рассказах-описаниях присутствовала связность, отмечались местоимения. Дошкольники с ЗПР использовали сложные предложения с наличием союзов и вводных конструкций, старались соблюдать логичность и статичность высказываний.

Опираясь на полученные результаты исследования, определен ряд условий, которые необходимо учитывать во время обучения построению рассказов-описаний дошкольников с ЗПР: развитие наблюдательности у дошкольников (детям необходимо уметь видеть и рассматривать части и признаки объектов); обогащение лексики (дети должны уметь называть признаки предметов, в их речи должны звучать образные средства и предложения описательного характера); развитие умения обозначать и называть объект описания; развитие умения соблюдать структуру описательного рассказа; формирование связности предложений в тексте (прямой повтор, синонимический и местоименный, способ союзной связи).

Нами были выделены два направления коррекционной работы: «Подготовка детей к обучению описательной речи» и «Обучение составлению описательных рассказов». К каждому из направлений работы подобраны задания, которые могут быть использованы педагогами, работающими со старшими дошкольниками с ЗПР.

Литература

1. Калмыкова А.С. Особенности состояния связного описательного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А.С. Калмыкова // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2022. № 4 (94). С. 42–45.

2. Копылова Ю.О. К проблеме формирования языковой способности у детей при задержке психического развития / Ю.О. Копылова, Н.Ю. Борякова // *Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения: матер. межд. науч.-практ. конф.* Калуга: ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», 2023. С. 428–433.

3. Лежава А.Е. Особенности ориентировки в схеме собственного тела старших дошкольников с задержкой психического развития / А.Е. Лежава, Е.Е. Антонова // *Наследие В.И. Лубовского и современные тенденции развития специального и инклюзивного образования: сб. науч. тр. по матер. XVI Межд. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов, посвященной памяти профессора Р.Е. Левиной*. Курск: Курский государственный университет, 2023. С. 275–278.

4. Мазина М.Е. Некоторые подходы к совершенствованию связной речи у дошкольников с недостатками речевого развития / М.Е. Мазина, Т.В. Скребец // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2020. № 3 (85). С. 46–50.

5. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспит. дошк. образоват. учреждений. / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.

6. Шайдова Т.А. Психологические аспекты формирования связной речи у дошкольников с ОВЗ / Т.А. Шайдова, Л.А. Тишина // *Медработник дошкольного образовательного учреждения*. 2017. № 6. С. 110–115.

Исследовательский подход к организации инклюзивного образования в этнокультурной образовательной среде

Сучков Максим Александрович,

доцент кафедры менеджмента и бизнес-технологий Кыргызского филиала ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (КФ ФГБОУ ВО «КНИТУ»), кандидат экономических наук (Кант, Кыргызская Республика)
maksim-suchkov@inbox.ru

Автор анализирует существующие исследования в сфере этнокультурного подхода к развитию инклюзивного образования (К. Джелагат, М. Табо, Л. Тлейл),

психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго), технологий инклюзивного образования (Д.З. Ахметова), поликультурной компетентности педагогов сферы инклюзивного образования (М. Бюль, И.Г. Морозова). Вниманию читателя представлены наиболее перспективные направления исследований сферы инклюзивного образования.

Ключевые слова: *исследовательский подход, этнокультурный подход, инклюзивное образование, культурно разнообразная среда.*

Research Approach to Inclusive Education Implementation in Ethno-Cultural Educational Environment

Suchkov Maksim A.

*Associate Professor of Department of Management
and Business-technologies, Kyrgyz Affiliated Campus of the Kazan National
Research Technological University,*

PhD (Economic Science) (Kant, Kyrgyz Republic)

maksim-suchkov@inbox.ru

The author analyzes existing researches in the field of ethno-cultural approach to the development of inclusive education (K. Jelagat, M. Thabo, L. Tlale), psychological and pedagogical support of students with disabilities (N.Y. Semago, M.M. Semago), technologies of inclusive education (D.Z. Akhmetova), multicultural competence of teachers in the sphere of inclusive education (M. Buehl, I.G. Morozova). The most perspective areas of research in the field of inclusive education are presented to the reader's attention.

Keywords: *research approach, ethno-cultural approach, inclusive education, culturally diverse environment.*

Инклюзивное образование – относительно новая сфера развития образовательной системы России. Именно поэтому мы зачастую видим неправильное понимание сути и специфики инклюзивного образования. Многие сводят инклюзивное образование к работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Между тем инклюзивность надо понимать значительно шире, как это обозначено в документах ЮНЕСКО: организация доступного и качественного образования для всех учащихся, независимо от их умственных и физических возможностей, социального статуса, этнической, языковой и религиозной принадлежности. Инклюзивное образование подразумевает учет разнообразия потребностей всех учащихся за счет более активного участия их в обучении и культурной жизни.

Все лица с инвалидностью являются уникальными субъектами, и для успешного развития этой системы необходимо применять иссле-

довательский подход на всех организационно-педагогических уровнях. Эта тема обсуждается рядом ученых-исследователей. Так, Д.З. Ахметова анализирует теоретико-методологические основы инклюзивного образования, проблему подготовки педагогов для системы инклюзивного образования, технологии обучения лиц с нарушениями речи, зрения, слуха, задержкой психического развития, умственной отсталостью в инклюзивной образовательной среде [2].

И.Г. Морозова исследует инклюзивное образование с позиции «культурного разнообразия» (разные этнокультурные особенности учащихся, их мировоззрение, религиозные верования, особенности семейного воспитания и др.). Центральной линией ее исследований является учет культурных особенностей учащихся при создании и развитии инклюзивной образовательной среды [3].

Организационные и психолого-педагогические основы инклюзивного образования, тьюторское сопровождение детей с ОВЗ и инвалидностью изучены С.В. Алехиной [1]. М.М. Семаго и Н.Я. Семаго освещают проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, специфику моделирования инклюзивных процессов в образовательных системах [4].

В связи с тем что за рубежом инклюзивное образование рассматривается шире (не только с точки зрения наличия включения в образовательный процесс лиц с ОВЗ, но и учащихся разных этнических принадлежностей), можно встретить ряд исследований, посвященных этнокультурным и поликультурным аспектам инклюзивного образования. Рассмотрим некоторые из них. М. Табо и Л. Тлейл [8] исследуют специфику создания инклюзивной образовательной среды в поликультурном классе. Развитие инклюзивного образования с точки зрения этнокультурного подхода требует от педагогов новых знаний и навыков. Учащиеся разных этносов имеют уникальную культуру, языковую картину мира, ментальные способности, что, в свою очередь, предписывает для педагогов столь же богатый и разнообразный диапазон стратегий обучения. Кроме того, инклюзивное образование запрашивает от педагогов способность понимать, что студенты чувствуют, как они мыслят, какие сложности и языковые барьеры они имеют в процессе обучения.

Особенности влияния этнокультурного фактора на развитие инклюзивного образования изучены в трудах К. Джелагат и С. Ондиги [7]. Авторы анализируют, как традиционные для той или иной этнической общности стереотипы, жизненный уклад и ценности влияют на восприятие идей инклюзии, на отношение к детям с умственными или физическими нарушениями в обществе.

Обширное исследование, посвященное специфике развития инклюзивного образования в культурно разнообразной среде, было проведено

учеными С. Сивитилло, Л. Джуанг [5]. Авторы представили систему подготовки педагогов для работы в поликультурном образовательном пространстве. Основываясь на работах Х. Файвс и М. Бюля, ученые отметили, что этнокультурная компетентность педагогов состоит из 5 компонентов: 1) представления о собственной культурной идентичности; 2) убеждения и знания о культурной среде, в которой мы находимся; 3) знания о существующих культурах; 4) знания о культурно сенситивных практиках и подходах в преподавании, учитывающих культурные особенности учащихся; 5) осведомленность об этнокультурных особенностях учащихся и их семьях [6].

Сегодня исследования различных аспектов инклюзивного образования могут вестись и по следующим направлениям:

- личностная адаптация детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде;
- развитие инклюзивного образования в культурно разнообразной среде;
- социокультурные аспекты развития инклюзивного образования;
- личность и коллектив в системе инклюзивного образования;
- проблемы взаимодействия детей и подростков в инклюзивной образовательной среде;
- детско-родительские отношения в условиях образовательной и социальной инклюзии.

Выводы

Итак, тема инклюзивного образования неисчерпаема, и это еще одно свидетельство уникальности мира инклюзии. Проблемой нашего дальнейшего исследования станет специфика организации инклюзивного образовательного пространства с учетом этнокультурных особенностей обучающихся – менталитета, языковых и религиозных особенностей, национального характера, этнических стереотипов и предрассудков, этнопсихологических особенностей обучающихся. Также будут исследованы конкретные технологии инклюзивного образования, используемые в культурно разнообразной среде обучающихся.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
2. Ахметова Д.З. Готовность российских педагогов реализовывать инклюзивную культуру и инклюзивную практику (концепция и реальность) / Д.З. Ахметова // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: матер. между. науч.-практ. конф. / Международная академия наук педагогического образования [и др.] (17–18 марта 2016 г.). Ч. I. М.: МАНПО, 2016.

3. Морозова И.Г. Инклюзивное и поликультурное образование: точки соприкосновения / И.Г. Морозова // Преемственная система инклюзивного образования: матер. X Межд. науч.-практ. конф. Казань: Изд-во «Познание», 2021. С. 205–207.

4. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включаемому обществу / Н.Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 51–59.

5. Civitillo S. Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers / S. Civitillo, L. Juang, M. Schachner // Educational Research Review. 2018. № 24. P. 67–83. DOI:10.1016/j.edurev.2018.01.003

6. Fives H. Spring cleaning for the ‘messy’ construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? / H. Fives, M.M. Buehl // In: Harris K.R., Graham S., Urdan T. (eds.) APA Educational Psychology Handbook. Washington, DC: APA, 2012. P. 471–499. DOI:10.1037/13274-019

7. Jelagat K. Influence of Socio-Cultural Factors on Inclusive Education Among Students & Teachers in Nairobi Integrated Educational Programme, Kenya / K. Jelagat, S. Ondigi // IOSR Journal of Research & Method in Education. 2017. Vol. 7. № 1. P. 49–55. DOI:10.9790/7388-0701024955

8. Thabo M. Achieving inclusive education in a multicultural classroom / M. Thabo, L. Tlale // Integrating multicultural education into the curriculum for decolonization. NOVA Publisher. Benefits and challenges, 2018. Ch. 2. P. 17–32.

Проблема инклюзивно ориентированного образования в современной педагогической науке и практике

Тимохина Татьяна Васильевна,

*профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного образования ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет», доцент,
доктор педагогических наук (г.о. Орехово-Зуево, Московская обл.)
timohina.tv@mail.ru*

В статье рассматривается проблема развития инклюзивно ориентированного образования, имеющего более широкую направленность на социализацию детей с особыми адаптивными потребностями как одно из направлений в развитии современной педагогической науки и практики в России. Представлены различные категории детей, имеющие особые адаптивные возможности. Обозначена необходимость учета в современном образовании самореализации каждого ребенка в окружающем социуме. Охарактеризованы специфика, направления развития, проблемы современного инклюзивно ориентированного образования. Сделан вывод о большом потенциале развития данной темы.

Ключевые слова: *инклюзивно ориентированное образование, ограниченные возможности здоровья, особые адаптивные потребности, педагогика, наука, практика, Российская Федерация.*

The Problem of Inclusively Oriented Education in Modern Pedagogical Science and Practice

Timokhina Tatyana V.

*Professor of the Department of Theory and Methods of Primary
and Preschool Education, State Educational Institution of Higher Education
of the Moscow Region 'State Humanitarian and Technological University',
Associate Professor;*

PhD in Pedagogy (Orekhovo-Zuyevo, Moscow region)

timohina.tv@mail.ru

The article deals with the problem of the development of inclusive education, which has a broader focus on the socialization of children with special adaptive needs, as one of the directions in the development of modern pedagogical science and practice in Russia. Various categories of children with special adaptive abilities are presented. The necessity of taking into account in modern education the self-realization of each child in the surrounding society is indicated. The specifics, directions of development, problems of modern inclusive education are characterized. The conclusion is made about the great potential for the development of this topic.

Keywords: *inclusive education, disabilities, special adaptive needs, pedagogy, science, practice, Russian Federation.*

Современная педагогическая наука и практика в России активно развиваются в направлениях работы с различными категориями детей с особыми адаптивными потребностями. Это не только дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, рассматриваемые традиционно в отношении инклюзивного образования; но и многочисленные мигранты, беженцы и вынужденные переселенцы; дети, слабо владеющие русским языком; дети с выдающимися способностями в какой-либо области; дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию, и другие категории. В последние годы в связи с началом специальной военной операции в образовательное пространство России (вузы, школы, детские сады) введены обучающиеся, также имеющие особые потребности в связи с переездом на новое место жительства, встречей с новой, иногда недоброжелательной средой сверстников. Все перечисленные категории нуждаются в особом подходе в связи с наличием у них не только особых образовательных потребностей, но и «особых адаптивных возможностей», рассматриваемых нами как ряд устойчивых индивидуальных особенностей ребенка, существенно влияющих на процесс его адаптации и самореализации в социуме [3].

Проблема инклюзивно ориентированного образования, в отличие от инклюзивного образования, имеет основным аспектом разработки более

широкую направленность на социализацию детей с особыми адаптивными потребностями.

Основной причиной создания категории «инклюзивно ориентированное образование» послужила необходимость в социализации и самореализации достаточно широкой группы детей, в определенные промежутки своего развития нуждающейся в осуществлении особого подхода.

В данной связи А.И. Сергеева отмечает: «Т.В. Тимохина (2014) вводит новый термин “инклюзивно ориентированное образование”» [2, с. 74].

Традиционно в историческом плане формирования и развития инклюзивное образование рассматривалось в контексте взаимодействия педагогов с детьми с ОВЗ в пространстве образовательной организации (С.В. Алехина, М.А. Галагузова, Н.Н. Малофеев, Л.В. Мардахасев, Л.М. Шипицына, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.). На протяжении последнего десятилетия возникла стойкая необходимость учета того факта, что в системе образования дети не только систематически и планомерно усваивают систему знаний, умений и навыков, но и готовятся к самореализации в окружающем их социуме. Ребенок должен не только научиться чему-то, но и обрести друзей из числа сверстников; найти сообщество людей, разделяющих его интересы; научиться просить о помощи так, чтобы ее с удовольствием оказали окружающие; найти любимый вид деятельности и преуспеть в нем и проч.

В связи с данными факторами можно говорить о необходимости развития инклюзивно ориентированного образования – системы обучения, воспитания, развития, которая подразумевает ориентацию на всех обучающихся, имеющих различные адаптивные потребности, с учетом их социализации и самореализации в обществе. Это учет способностей и интересов каждого ребенка, их дальнейшей деятельностной и профессиональной направленности, поиска возможностей и новых траекторий для развития в социуме и проч.

Проблема развития инклюзивно ориентированного образования в России требует создания особой (адаптивной) образовательной среды. Направлениями ее развития в области адекватности и эффективности приспособления являются: научные и методические разработки, заинтересованная администрация образовательных организаций, специально подготовленные педагогические кадры и другие факторы, позволяющие обеспечить наиболее полную самореализацию детей с особыми адаптивными возможностями с учетом их потребностей.

Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации в настоящее время имеет определенную стойкую специфику в связи с тем, что изначально, начиная с Советского Союза, у нас была сильно развита система коррекционного образования. В связи с этим вероятным

преимуществом в развитии инклюзивной ориентированности каждой образовательной организации станет наличие специалистов, ищущих направления работы с детьми вне изоляционной системы. Педагоги, работающие на различных ступенях образования, все чаще заявляют о необходимости переориентации современной образовательной системы в соответствии с различными особыми адаптивными потребностями и возможностями каждого ребенка [1].

Как и любое развивающееся направление в науке, инклюзивно ориентированное образование в настоящее время несет множество вопросов, нуждающихся в ответах:

- принятие ребенка с особыми адаптивными потребностями на уровне социума, всей образовательной системы;

- предоставление широких возможностей к самореализации детей с особыми адаптивными потребностями, интеграции таких детей в социум;

- дальнейшее развитие ценностей инклюзии, инклюзивной культуры на различных уровнях развития социума;

- обеспечение равенства в детском сообществе, заключающегося не только в удовлетворении запросов детей с особыми адаптивными потребностями, но и комфортном пребывании в данной среде их нормотипичных сверстников;

- развитие информационного образовательного пространства на различных уровнях;

- создание адекватных условий для образования, которые включают создание возможностей для полноценного сопровождения семей, имеющих детей с особыми адаптивными потребностями;

- необходимость подготовки различных категорий специалистов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями.

Необходимо не забывать о том, что главным действующим лицом всего образовательного процесса в инклюзивно ориентированном образовании являются дети с особыми адаптивными потребностями, каждая категория которых отличается своими особыми возможностями и требует к себе специального подхода. Поскольку образовательный процесс осуществляется в естественной адаптивной среде, при этом не должны быть ограничены и нормотипичные дети.

Данные вопросы целесообразно рассматривать и как направления инклюзивно ориентированного образования, развитие которого в настоящее время имеет огромный потенциал как одна из актуальных тем в современной науке и практике.

Литература

1. Ахметшина И.А. Инклюзивно ориентированное образование как инновация в педагогической науке / И.А. Ахметшина // Образование и эпоха: педаго-

гические, экономические, философские и исторические теории и опыт: монография / И.А. Ахметшина, Т.Б. Кропачева, В.Э. Лебедев [и др.]; под общ. ред. проф. Н.С. Катуниной. Кн. 24. Воронеж: ВГППУ; М.: Наука: Информ, 2022. С. 101–111.

2. Сергеева А.И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов в вузе / А.И. Сергеева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. № 2 (16). URL: https://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/sergeeva_a_i_70_78_2_16_2017.pdf (дата обращения: 11.08. 2023).

3. Тимохина Т.В. Инклюзивно ориентированное образование / Т.В. Тимохина // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 3. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/153PVN314.pdf> (дата обращения: 08.08. 2023).

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Универсальность использования пиктограмм для оптимизации процесса преодоления первой ступени образовательной вертикали: дошкольники – первоклассники (из опыта работы)

Берсекова Лариса Борисовна,

учитель-логопед ГБОУ «Школа № 1015» (Москва)

lara-sea-gull@mail.ru

Голованова Надежда Александровна,

учитель-логопед ГБОУ «Школа № 1015» (Москва)

Nadin-Sofia@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме обеспечения преемственности образования при переходе с дошкольной ступени образования на школьную. Авторы делятся практическими наработками своей психолого-педагогической службы в использовании таких приемов наглядного моделирования, как пиктограммы и мнемотаблицы. Особое внимание уделено специфике взаимодействия педагогов дошкольного и школьного отделений.

Ключевые слова: мнемотехника, пиктограммы, задача преемственности, знаково-символическая функция, схема, участники инклюзивного образовательного процесса.

Universality of Using Pictograms to Optimize the Process of Overcoming the First Stage of the Educational Vertical: Preschool Children – First Grade Children (From Work Experience)

Bersekova Larisa B.

Teacher-Speech Therapist of the School № 1015 (Moscow)

lara-sea-gull@mail.ru

Golovanova Nadezhda A.

Teacher-Speech Therapist of the School № 1015 (Moscow)

Nadin-Sofia@mail.ru

The article is devoted to the actual problem of ensuring the succession of education during the transition from preschool to school education. The authors share

the practical experience of their psychological and pedagogical service in the use of such visual modeling techniques as pictograms and mnemotables. Special attention is paid to the specifics of interaction between teachers of preschool and school departments.

Keywords: mnemonics, pictograms, succession task, sign-symbolic function, scheme, participants of the inclusive educational process.

Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками по двадцать таких слов – и ребенок усвоит их на лету.

К.Д. Ушинский [1]

У современного педагога слово «инклюзия» больше не вызывает удивления. Этот процесс обучения и воспитания уже занимает достаточно устойчивые позиции в окружающем образовательном пространстве. И хотя процесс этот можно считать относительно новым, вызовы, которые он ставит перед педагогами, остаются прежними. Педагог, реализующий инклюзивное образование, должен не только проявить гибкость в подходах к развитию ребенка с ОВЗ и помочь ему влиться в образовательную среду, но и сформировать у малыша интерес к процессу обучения.

Одним из самых действенных средств, облегчающих процесс систематизации и усвоения детьми нового материала, является пиктограмма. Напомним, что пиктограммой мы называем схематичный рисунок-знак, который передает важнейшие узнаваемые черты любого объекта, предмета или действия. Пиктограммы повсеместно сопровождают жизнь социума, поэтому, помимо той очевидной пользы, которую получает ребенок, развивая свое мышление, внимание и речь, он приобретает навыки, необходимые для социализации в обществе.

Наиболее широко пиктограммы, как вариант невербальной коммуникации, используются следующим образом:

Во-первых, как средство временного (или даже постоянного) общения. У ребенка сохраняется желание учиться и появляется ощущение успешности в деятельности, в которой он испытывает затруднения.

Во-вторых, как вспомогательное средство формирования и развития когнитивных функций.

В-третьих, как подготовительный этап к обучению грамоте.

В своей практической деятельности со старшими дошкольниками мы применяем пиктограммы еще в одном качестве – используем те же символичные знаки, которые в дальнейшем будут использоваться учителем в начальной школе.

Среди этапов обучения ребенка действиям с пиктограммами можно выделить основные:

- уточнение понимания знака-символа;
- обучение выделению основных признаков изображения и соотношению картинки предмета с его функцией;
- обучение конструированию фразы из пиктограмм;
- обучение созданию изображения собственного символа-знака для любого предмета или действия на основе личных ассоциаций.

Что же происходит, когда ребенок овладевает приемами использования пиктограмм? Самое важное – он учится перекодировать информацию: из символов в образы, если пиктограммы были выданы педагогом, и, наоборот, из образов в символы, если ребенок создает пиктограмму сам. Таким образом происходит развитие знаково-символических функций.

Теперь переходим к мнемотехнике как одному из лучших методов, облегчающих запоминание и обеспечивающих логичность устной речи в целом. Начнем от простого к сложному:

- простейший мнемоквадрат. Это одиночное изображение, которое может обозначать слово, словосочетание или простое предложение;
- мнемодорожка. Это ряд картинок, по которым можно составить связный рассказ из нескольких предложений;
- мнемотаблица. Это условно-наглядная схема, которая служит зрительным планом уже для полноценного пересказа текста или стихотворения.

Необходимо учитывать, что для детей младших групп мнемотаблици должны быть цветные, а для детей старшего дошкольного возраста правильно будет использовать черно-белые пиктограммы.

Изобразительные способности педагога в данном случае совершенно не важны. Главное, чтобы нарисованное было понятно детям. В дальнейшем ребенок должен научиться самостоятельно создавать мнемотаблици к прослушанному или увиденному на основе своих ассоциаций и впечатлений.

Приучая дошкольников к использованию символов и схематических рисунков, педагог учит наблюдать за языком и помогает увидеть связь слов в предложении, в тексте. У детей появляется интерес к словам, к общению, к слушанию, совершенствуется мыслительная и речевая деятельность.

В своей практике мы постоянно используем игры с пиктограммами. Одна из таких игр называется «Фразовый конструктор». Данную игру можно проводить с дошкольниками разного возраста. Все зависит от правильного выбора педагога: будут цветные картинки или черно-белые; карточки уже будут выбраны или ребенку предстоит сделать выбор; будет полный комплект пиктограмм или что-то будет отсутствовать (или

будет лишняя карточка) и т.д. Игра позволяет ребенку учиться говорить красивые грамотные фразы.

После того как дети научились составлять предложения с помощью пиктограмм, мы предлагаем им игру «Сообразительный язычок». Эта игра представлена в виде пиктограмм-чистоговорок и направлена на развитие дикции и памяти. По пиктограммам детям очень легко запомнить рифмованный текст чистоговорки. Обращаем ваше внимание, что эта игра используется с детьми старшего дошкольного возраста. Пиктограммы представлены не только геометрическими фигурами, но и стрелками, разными линиями, символами.

Опираясь на свой опыт, мы с уверенностью можем сказать, что с помощью схем ребенок гораздо легче овладевает словом или фразой и довольно быстро может выучить любое стихотворение. Мы такую игру назвали «Учим с секретом». Для разучивания каждого стихотворения разрабатываются своя пиктограмма, рисунки, символы. Это и есть «секрет». Выучить стихотворение «с секретом» вызывает большой интерес у воспитанников. У каждого ребенка может быть свой «секрет», если он сам создавал пиктограмму. С таким «секретом» ему будет легче преодолеть школьную ступеньку.

Школа, как преемник дошкольного образования, конечно же, будет опираться на достижения ребенка-дошкольника. Мы хотим, чтобы наши дети как можно спокойнее перешли с одной ступени образования на другую. Для первоклассников пиктограммы играют важную роль в процессе обучения разным предметам. Они помогают детям легче воспринимать информацию, ориентироваться в текстах и решать задачи. Например, в предмете «Математика» пиктограммы с изображением фруктов могут использоваться для обучения счету и анализу данных, а пиктограммы с символами, стрелками и линиями помогут составить схему математической задачи и, соответственно, быстрее ее решить. Рассматривая школьный учебник, мы видим пиктограммы для обозначения разных действий. Например, изображение карандаша может означать задание – нарисовать, а изображение книги – прочитать. Схемы и рисунки могут быть также использованы для визуализации результатов и оценок. Например, пиктограмма с изображением веселого смайлика может указывать на положительный результат или высокую оценку, а пиктограмма с изображением грустного смайлика – на отрицательный результат или низкую оценку.

Данные примеры показывают, что пиктограммы являются универсальным языком, понятным для всех, вне зависимости от возраста и культурных или индивидуальных особенностей. Основная цель пиктограмм в обучении – упрощение передачи информации.

На этапе обучения дошкольников пиктограммам мы – педагоги дошкольного отделения встречаемся с учителями начальных классов для

совместного решения некоторых вопросов. Например, на таких встречах педагоги вместе разрабатывают определенные пиктограммы, которые будут использовать и дошкольные, и школьные педагоги. Конечно же, воспитанникам в будущем будет намного проще воспринимать информацию по уже знакомым пиктограммам. И это, несомненно, большой плюс для обучения младших школьников.

В процессе обучения наши дети научились пользоваться схемами: некоторые самостоятельно могут сделать символические зарисовки, составить наглядные планы коротких рассказов, а кому-то требуется помощь в виде наводящих вопросов. Но наш опыт показывает эффективность и универсальность работы по пиктограммам с дошкольниками и младшими школьниками. Воспитанники, получая и анализируя новый материал, а также обозначая его графически (под руководством взрослых), научились самостоятельности, усидчивости. У детей повысился интерес к обучению и появилось чувство удовлетворенности результатами своего труда.

Использование в своей работе данных методов и приемов позволяет нам вселить в детей с ОВЗ уверенность в своих силах и сделать переход из дошкольного отделения в школьное более комфортным для психологического состояния не только воспитанников, но и остальных участников инклюзивного образовательного процесса.

Литература

1. Ушинский К.Д. Родное слово: Кн. для учащихся // Собр. соч. / К.Д. Ушинский. М.: АПН РСФСР, 1948. Т. 6. С. 267–268.

Опыт успешной практики инклюзивного образования слабослышащих детей в Германии

Воловик Любовь Александровна,

учитель-дефектолог, координатор проектов по неонатальному скринингу слуха, сопровождению семей после кохлеарной имплантации, консультированию русскоговорящих семей со слабослышащими детьми Фонда Ленхардт (Оснабрюк, Германия)

lw@lehnhardt-stiftung.org

В статье рассмотрены современные подходы и система организации работы со слабослышащими детьми в Германии, способствующие инклюзивному образованию в образовательных учреждениях и развитию социализации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, слабослышащие дети, социализация, подход.

Experience of Successful Practice of Inclusive Education of Hearing-Impaired Children in Germany

Wolowik Liubov A.

Defectologist, Coordinator of Projects Newborn Hearing Screening, Support for Families after Cochlear Implantation, Counseling for Russian-Speaking Families with Hearing-Impaired Children of the Lehnhardt Foundation (Osnabrueck, Germany)
lw@lehnhardt-stiftung.org

The article presents modern approaches and a system for organizing the work with hearing-impaired children in Germany, which contributes to inclusion education in regular kindergartens/schools and the development of socialization.

Keywords: *inclusive education, hearing impaired children, socialization, approach.*

Инклюзия – это не просто идея, а право человека, закрепленное в Конвенции ООН о правах инвалидов, она подчеркивает необходимость полного участия в жизни общества людей с особыми потребностями, сохранение автономности и независимости; признает, что дети-инвалиды должны в полном объеме пользоваться всеми правами человека и основными свободами наравне с другими детьми. Международная Конвенция о правах инвалидов была принята в 2006 г. Рекомендация «Инклюзивное образование для детей и молодежи с ограниченными возможностями в школах», опубликованная в 2011 г., как результат заседания министров образования и культуры, создала основу для максимально возможной степени равноправного участия людей с ограниченными возможностями в образовании в Германии [2].

Еще в 80-х годах XX века стали открываться первые интеграционные группы в детских садах. С 2002 года вступил в силу закон об интеграционных местах в ясельных группах [4, р. 2]. В законодательстве прописано, что «дети с ОВЗ должны по возможности находиться в массовой группе детского сада по месту жительства» [5].

После выявления нарушения слуха в результате неонатального скрининга слуха (введен в 2008 г.) или дошкольного обследования слуха у педиатра дети быстро получают возможность слухопротезирования слуховыми аппаратами или кохлеарными имплантами. С момента постановки диагноза семью сопровождают педагоги из регионального центра для глухих и слабослышащих (более 60 в стране). В каждом центре работает мобильная служба раннего вмешательства по сопровождению слабослышащих и глухих детей. Педагоги проводят занятия с ребенком на дому, пока он не поступает в детский сад, и обучают родителей адекватному взаимодействию с ребенком, консультируют по вопросам нарушения слуха и содействуют контакту со специалистами в данном регионе (ЛОР-

врачи, аудиологи, клиники по КИ, реабилитационные центры после КИ, родительские ассоциации и т.д.).

Решение о выборе вида ДООУ и школы для ребенка с нарушением слуха принимают родители при поддержке сотрудников регионального центра для глухих и слабослышащих и педагогов службы раннего вмешательства. Центры поддерживают контакт и обмениваются опытом с руководителями детских садов и начальных школ, и решение о выборе образовательного учреждения принимается исходя из потребностей каждого ребенка в индивидуальном порядке. Если ребенок не нуждается в особом сопровождении в детском саду для слабослышащих, то у семьи есть выбор следующих форм воспитания ребенка: в обычной или интеграционной группе в детском саду. Все группы являются разновозрастными: ясли посещают дети от 1 до 3 лет, детский сад от 3 до 6 лет. Наполняемость группы, как и одновременное количество педагогов на группу, прописана в законе о социальном обеспечении, соответственно, и в уставе ДООУ. В интеграционной группе может быть до четырех детей с ОВЗ, и по закону о социальном обеспечении может быть выделена ставка коррекционного педагога [5]. Перед зачислением ребенка в интеграционную группу детского сада/яслей родители проходят диагностику на ПМПК и подписывают договор с ДООУ. Воспитатель группы вместе с родителями заполняют опросник по всем аспектам развития ребенка, а также оговариваются ожидания родителей. Опросник «Основы индивидуальной постановки целей в рамках общего планирования для детей с ОВЗ» был разработан рабочей группой (9 специалистов из разных городов земли Нижняя Саксония) и представлен для общего использования в 2012 г. [3]. С родителями проводят индивидуальные беседы о развитии ребенка и отвечают на вопросы 1–2 раза в год, при необходимости – чаще.

После зачисления ребенка в детский сад педагоги мобильной службы продолжают сопровождать ребенка и проводят не только индивидуальные или групповые занятия, но и консультируют одноклассников ребенка с нарушением слуха, воспитателей, проводят семинары для повышения информированности о нарушении слуха для педагогов учреждения. Темы таких встреч разнообразны: организация регулярного общения в малых группах в небольшой тихой комнате, особые указания по общению с ребенком, обсуждаются акустика помещения и лучшее место посадки ребенка при фронтальных занятиях, работа с дополнительными техническими средствами (например, ФМ-системами), использование визуальной поддержки на занятиях, сотрудничество с родителями.

Перед посещением детского сада родителям рекомендуют совместно с ребенком смастерить книгу опыта, в которой на соответствующем языке и с помощью фотографий, рисунков, собранных воспоминаний, билетов, брошюр и т.д. записываются особые или даже повседневные переживания. Педагог может использовать эту книгу, для того чтобы начать

разговор с ребенком. Другие дети в группе также могут узнать об опыте ребенка с нарушениями слуха, что побудит их обмениваться идеями. В эту книгу также можно вклеить фотографии других детей в детском саду и добавить их имена. Это помогает ребенку рассказать о своем опыте.

Успешное инклюзивное образование в начальной школе требует изменений в стратегиях и методах преподавания и обучения, которые могут быть созданы посредством дифференцированного обучения и дифференцированных заданий в форме открытого обучения. Это также включает отмену или сведение к минимуму фронтального обучения. Вместо этого используется формат гетерогенных учебных групп в свободном обучении и активное участие всех учащихся, что дает каждому ребенку возможность получить индивидуальную поддержку на уровне его успеваемости и развития [6, р. 105–106]. Инклюзивные школы особенно подчеркивают важность близких, доверительных отношений и надежного сотрудничества с родителями своих учеников и центром для слабослышащих и глухих. Без активного участия родителей инклюзия не работает. Взаимодействие с другими школами или учреждениями, междисциплинарное взаимодействие также имеют решающее значение. Инклюзивная школа является частью своего окружения и не существует в изоляции [1, р. 10].

Система инклюзии работает при соблюдении следующих факторов: соразмерные временные и финансовые ресурсы; подготовка педагогов, их профессионализм; система поддержки и четкость каждого этапа, целей и задач, а также средств для их достижений; возможность консультации на месте специалистами извне; учет наполняемости группы; квалификация работников; индивидуальный подход к ребенку и семье – каждый развивается в своем темпе; активное участие родителей.

Литература

1. Bertelsmann Stiftung / Sieben Merkmale guter inklusiver Schulen // BST. 2016. 169 p.
2. Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen // Beschluss der KMK. 20.10.2011.
3. Landesamt für Soziales, Jugend und Familie. Leitfadens zur individuellen Zielplanung im Rahmen des Gesamtplans für Menschen mit Behinderung, 2012.
4. Mindestanforderungen an besondere Tageseinrichtungen. DVO-KiTaG, 2022. URL: <http://www.schule.de/21130/kitadvo2.htm>
5. Niedersächsisches Gesetz zur Ausführung des Zwölften Buchs des Sozialgesetzbuchs. Nds. AG SGB XII, 2004. URL: <http://www.schule.de/82300/ndsag,sgb2.htm>
6. Veber M. Individuelle Förderung in Inklusiver Bildung – eine potenzialorientierte Verortung / M. Veber, C. Fischer. 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/297354362_Individuelle_Forderung_in_Inklusiver_Bildung_-_eine_potenzialorientierte_Verortung

Особые задачи междисциплинарной команды при подготовке ребенка с потерей слуха к школе

Гринчик Оксана Викторовна,

врач-сурдолог центра «Радуга звуков» (Калининград)

orp@radugazvukov.ru

Рябчикова Анна Львовна,

логопед центра «Тоша и Ко» (Фрязино, Московская обл.)

info@tosha.ru

Никитина Елена Юрьевна,

референт центра «Тоша и Ко» (Фрязино, Московская обл.)

info@tosha.ru

Кяргинская Любовь Александровна,

психолог центра «Тоша и Ко» (Фрязино, Московская обл.)

info@tosha.ru

В статье рассматриваются разные аспекты готовности ребенка с нарушенным слухом к школе, необходимость большего внимания к используемым ребенком индивидуальным техническим средствам реабилитации, вопросы включения родителей в работу междисциплинарной команды специалистов сопровождения.

Ключевые слова: *готовность к школе, дети с нарушенным слухом, слуховые аппараты, кохлеарные импланты, сурдолог, сурдопедагог, логопед, психолог.*

The Special Challenges of the Interdisciplinary Team in Preparing the Hearing Loss Child for School

Grinchik Oksana V.

Audiologist of the Center 'Raduga Zvukov' (Kaliningrad)

orp@radugazvukov.ru

Rjabchikova Anna L.

Speech Therapist of the Hearing and Speech Rehabilitation Center

'Tosha & Co' (Fryazino, Moscow region)

info@tosha.ru

Nikitina Elena Yu.

Referent of the Hearing and Speech Rehabilitation Center

'Tosha & Co' (Fryazino, Moscow region)

info@tosha.ru

Kyarginskaya Lyubov A.

Neuropsychologist of the Hearing and Speech Rehabilitation Center

'Tosha & Co' (Fryazino, Moscow region)

info@tosha.ru

The article discusses different aspects of a hearing loss child's readiness for school, the need to pay attention to the individual technical means used by the

child, the issues of including parents in the work of an interdisciplinary team of support specialists.

Keywords: *school readiness, children with hearing loss, hearing aids, cochlear implants, audiologist, speech therapist, psychologist.*

Обучение в школе – непростой и важный этап в жизни каждого ребенка, а у детей с нарушенным слухом он имеет свои особенности.

Традиционно готовность к школе определяется по трем основным параметрам – физическая, специальная (навыки и умения, необходимые для освоения чтения, письма, счета) и психологическая (интеллектуальная, социально-психологическая и личностная). Будущие школьники с нарушенным слухом должны иметь базовые уровни речевой готовности (звукопроизношение, лексика, фонетика, грамматика, связная речь), слуховой готовности (речевой слух, фонематический слух, активный и пассивный словарь), и эти функции будут продолжать развиваться у ребенка в учебном процессе. Подготовка к школе должна включать развитие восприятия (зрительное, пространственное, окружающий мир), мелкую моторику и графомоторные навыки, развитие эмоционально-волевых качеств и самостоятельности. Наряду с перечисленным, у ребенка, слух которого скомпенсирован при помощи технических средств реабилитации (ТСР), должны быть сформированы дополнительные компетенции: уверенное пользование слуховыми аппаратами (СА) и/или кохлеарными имплантами (КИ), навыки их обслуживания; психологическая установка (мотивация) на постоянное применение своих индивидуальных устройств; манифестация своих потребностей (возникающих проблем) и стремление к коммуникации.

Основная группа специалистов, сопровождающих ребенка на этапе входа в образовательный процесс, состоит, как правило, из педагогов образовательного учреждения, дефектологов (сурдопедагог, логопед, психолог) и врача-сурдолога. Активным звеном этой междисциплинарной команды, помогающей ребенку на переломном моменте начала «взрослой жизни», должны стать родители, и это движение будет носить встречный характер.

Какие важные, но малоосвещаемые в литературе моменты в работе этой междисциплинарной команды необходимо знать и реализовать участникам для того, чтобы образовательная траектория ребенка с нарушенным слухом стала гарантированно успешной?

1. Родители, педагоги и сам ребенок должны быть информированы об особенностях слуха и слухового восприятия в каждый текущий момент. Взросление приводит ко многим изменениям – физическим, интеллектуальным, психологическим, наряду с этим на ребенка оказывают влияние меняющиеся условия жизни и деятельности.

Возрастные изменения ребенка требуют врачебного контроля состояния слуховой системы (проведение процедур аудиометрии,

импедансометрии, коррекции настроек параметров СА/КИ). Ранний детский возраст – период быстрого роста уха, сопровождающегося изменением физических размеров и акустических параметров наружного слухового прохода, именно поэтому важно продолжать посещать сурдолога (не менее четырех раз в год).

Ребенок с СА/КИ на этапах подготовки к школе и начала учебы столкнется с изменением привычного звукового ландшафта во многих ситуациях: новые и разные помещения, большое количество учеников и разные педагоги, разные формы организации учебного процесса могут создавать трудности, влияющие на восприятие речи педагога и одноклассников (на уроке, на перемене, в спортивном зале, на экскурсиях и т.д.). Возникновение проблем со слушанием в сложных акустических условиях возможно даже у хорошо реабилитированных детей (с высокотехнологичными СА/КИ, с адекватными настройками), что будет приводить к дополнительному слуховому напряжению и когнитивным нагрузкам [7].

Обычно после 5–6 лет родители сосредоточены на подготовке ребенка к школе, упор делается на речевое развитие (систематические занятия с сурдопедагогом, логопедом) и формирование «академических» навыков (работа с дефектологом, нейропсихологом), а сурдологическая составляющая сопровождения ослабляется. Все специалисты междисциплинарной команды должны информировать родителей о важности посещения врача или сурдоакустика: не менее чем за полгода до прихода в школу ребенок должен посетить специалиста с целью оптимизации режимов работы СА/КИ. Что может входить в комплекс мероприятий?:

- правильный выбор СА с учетом меняющихся потребностей ребенка и с необходимыми в ближайшем будущем функциями [9];

- активация дополнительных программ и сопряжение СА/КИ со смартфоном, планшетом (для прослушивания музыки, аудиофайлов, для дистанционных занятий);

- настройки СА и КИ – работа автоматических программ, формул, активирование кнопок управления, отключение световых/звуковых сигналов, доступ к функции 'DataLogging', позволяющей контролировать время использования ТСР ребенком [8];

- подключение новых ассистивных устройств (FM-систем, внешних микрофонов), которые значительно облегчат ученику восприятие речи педагога и снизят нагрузку; проведение обучения ребенка как самостоятельного активного пользователя ТСР;

- обеспечение семей информацией о технологиях и функциях устройств, отвечающих уникальным потребностям и возрасту ребенка; о возможной (не)совместимости индивидуальных ТСР со специальными техническими средствами обучения, которые должна предоставить школа в рамках реализации адаптированных программ (АООП);

– заключение о расширении перечня ТСР, рекомендованных по возрасту и развитию ребенку в рамках федеральных гарантий, для включения в ИПРА [2; 3];

– информирование семьи об учете рекомендаций ИПРА при разработке АООП в начальной школе и важности корректировки документа [1].

Главную роль во время обучения в школе играет слушание. Класс и другие помещения должны быть оборудованы так, чтобы в них могла протекать неограниченная устно-речевая коммуникация. Для детей важно не только то, чтобы они могли понимать, о чем идет речь, но и то, чтобы их слуховые усилия были не слишком большими, так как они не могут сохранять концентрацию в течение дня [6]. Следует организовать системное взаимодействие с классным руководителем и помогающими специалистами для понимания специфики слухового восприятия ребенка, правильного расположения его места в классе, организации мероприятий по минимизации негативных акустических факторов, по использованию ассистивного оборудования. Все участники образовательного процесса должны быть осведомлены о пользе вспомогательных устройств и стремиться обеспечить ребенка этим оборудованием в учебном процессе [5; 7].

В начальной школе происходит изменение статуса ребенка как пользователя ТСР, он уже является не просто носителем СА/КИ, а становится «главным экспертом», – учитель с ним обсуждает вопросы работоспособности СА (когда родители отсутствуют), к нему обращается и выслушивает мнение сурдолога при настройке. Однако у детей могут возникать ситуации нежелания использования СА/КИ, – в таком случае будет полезна помощь психолога (сурдопедагога, учителя), который выяснит причины отказа, укрепит мотивацию и посоветует ребенку наилучшие стратегии для улучшения коммуникации.

2. При подготовке к школе родителям всех детей с нарушенным слухом следует рекомендовать прохождение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), с тем чтобы оценить возможность возникновения трудностей в освоении учебной программы и потребности в создании специальных условий. Это мероприятие необходимо как для детей, имеющих статус «ребенок-инвалид», так и детей, имеющих одностороннее или незначительное снижение слуха. (А. Sharp установила, что среди школьников с минимальными нарушениями слуха 37% имеют трудности с академической успеваемостью, а среди их слышащих сверстников таковые испытывают только 3%. Потребность в индивидуальной программе обучения у обучающихся с односторонней тугоухостью в четыре раза выше, чем у слышащих одноклассников [привод. по: 4].) Желательно, чтобы все участники междисциплинарной команды сопровождения проконсультировали семью перед посещением ПМПК, подготовили подробные заключения, рекомендовали, что необходимо включать

в АООП, на какие нормативно-правовые акты (НПА) в сфере помощи людям с ОВЗ могут опираться родители в своих требованиях о специальной поддержке ребенка в школе.

Большинство исследований, освещающих старший дошкольный и младший школьный период у детей с нарушенным слухом, рассматривают вопросы в контексте речевого развития слабослышащих и глухих детей (Л.А. Головчиц, Э.И. Леонгард, Б.Д. Корсунская, Г.Л. Выгодская и др.), а также различных компонентов психологической готовности (А.В. Запорожец, А.А. Катаева-Венгер, Г.Л. Выгодская и др.). При этом значимые именно для детей этой нозологической группы вопросы уровня компенсации слуховой функции, развития слухового восприятия и речевого слуха (Э.И. Леонгард, Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина и др.) остаются вне сферы внимания при оценке готовности ребенка к школе.

Эти важнейшие аспекты готовности ребенка, которые определяют школьный образовательный маршрут и содержание коррекционно-развивающей работы, в большинстве случаев не находят отражения в заключениях ППк дошкольной организации, ПМПк и представлены лишь в медицинских выписках (аудиограммах) как констатация диагноза (с указанием кода по МКБ) с общей информацией о медико-технических реабилитационных решениях (слухопротезировании, операции кохлеарной имплантации или др.). При этом врачебные заключения также редко содержат информацию об уровне скомпенсированности слуховой функции, обобщение достигнутых в реабилитации результатов, подтвержденных сурдопедагогическим обследованием; далеко не всегда врач-сурдолог вписывает рекомендации о включении в образовательно-реабилитационный маршрут ребенка коррекционных специалистов.

Со стороны сурдологов-оториноларингологов и дефектологов крайне важным является подготовка развернутых заключений для ПМПк (а также для родителей и педагогов), которые бы содержали наряду с диагнозом и аудиограммой информацию:

- о проведенных медико-технических мероприятиях с указанием используемого в текущий момент индивидуального ТСР-модели слухового аппарата и/или кохлеарного импланта;
- о результатах реабилитации, коррекционной работы (занятиях с дефектологами-сурдопедагогами, логопедами, психологами), о рекомендуемом объеме этого вида помощи на ближайшую школьную ступень;
- об уровне слухового восприятия ребенка при использовании ТСР, сложных проблемных областях, рекомендации по поддержке здоровья слуха ребенка;
- рекомендации педагогам о специфике коммуникации с данным ребенком, об особенностях построения взаимодействия со сверстниками;
- о рекомендуемых видах и моделях ассистивных устройств, обеспечивающих доступность образовательного процесса [5].

Почему эти пункты должны включаться в документы?

Наличие в заключениях узких специалистов подробной информации позволит ПМПК сформировать объективное представление о потенциале ребенка и оптимизировать образовательный маршрут, а педагогам школ – иметь картину слуховых способностей ребенка.

В рамках обсуждаемой проблематики, возможно, пришло время для пересмотра существующей педагогической классификации (Р.М. Боскис), так как специалисты должны опираться не столько на ее критерии (степень потери слуха, время потери слуха, уровень развития речи), сколько на текущее состояние ребенка: эффективность компенсации нарушений слуха, уровень слухоречевого развития в результате реабилитационных мероприятий. Современное развитие медицинских технологий и техники позволяют скомпенсировать максимально широкий спектр потерь слуха. Необходимость создания нового подхода к критериям оценки стала очевидной с распространением государственной программы реабилитации с помощью кохлеарного имплантирования, которая переводит человека с глухотой (по медицинскому диагнозу) в категорию слышащих или с тугоухостью I–II степени.

Опора на существующую педагогическую классификацию в настоящее время препятствует внедрению современных педагогических подходов, специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания.

Детям с нарушенным слухом в старшем дошкольном возрасте необходимы дополнительное внимание и помощь, развитие дополнительных компетенций, которые создаются силами сопровождающей междисциплинарной команды, включающей членов семьи. Профессиональная поддержка должна быть оказана всем субъектам образовательного процесса, от каждого участника междисциплинарной команды требуется «выход за рамки» своих полномочий и обязанностей, а также соблюдение принципов преемственности и обмен знаниями внутри команды. Благодаря этому создаются условия для успешного вхождения ребенка в новый этап жизни, что может повысить эффективность его обучения на ступени начального образования, заложить фундамент для среднего и высшего образования.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/> (дата обращения: 27.08.2023).

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 27.04.2023 № 342н «Об утверждении перечня показаний и противопоказаний для обеспечения инвалидов техническими средствами реабилитации». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1301709322> (дата обращения: 27.08.2023).

3. Федеральный перечень реабилитационных мероприятий, технических средств реабилитации и услуг, предоставляемых инвалиду: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 30.12.2005 № 2347-р. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901962331> (дата обращения: 27.08.2023).

4. Гарбарук Е.С. Минимальные нарушения слуха у детей: современное состояние проблемы / Е.С. Гарбарук, И.В. Савенко // Физиология человека. 2020. № 3. С. 77–82.

5. Королева И.В. Дети с нарушениями слуха в условиях инклюзии: пособие для педагогов и воспитателей / И.В. Королева. СПб.: Каро, 2020. 128 с. (Серия «Коррекционная педагогика»).

6. Маллабиу А.А. Ребенок с нарушенным слухом в массовой школе: самое важное, что должен знать учитель / А.А. Маллабиу, З.А. Бойцева. СПб.: Реноме, 2021. 52 с.

7. Методические рекомендации для специалистов психолого-медико-педагогических комиссий по обследованию детей с нарушениями слуха / авт.-сост.: Л.Ю. Вакорина, Т.А. Соловьева, Е.В. Кулакова, Л.С. Колотуша; Федеральный центр психолого-медико-педагогической комиссии. URL: <https://pmpkrf.ru/wp-content/uploads/2019/02/SLUH-metodicheskie-rekomendatsii.pdf> (дата обращения: 27.08.2023).

8. Сколли С. Подбор и настройка слуховых аппаратов: основы предпочтительной практики / С. Сколли [и др.]; Педиатрический консультативный совет. URL: https://www.phonakpro.com/content/dam/phonakpro/gc_ru/en/resources/evidence/white_paper/documents/PedFocus_3_%D0%9F%D0%BE%D0%B4%D0%B1%D0%BE%D1%80_%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B9%D0%BA%D0%B0_%D0%A1%D0%90.pdf (дата обращения: 27.08.2023).

9. Туфатулин Г.Ш. Организация сурдологической помощи детям: монография / Г.Ш. Туфатулин, И.В. Королева. СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2021. 187 с.

Стратегии профессионального выбора обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Гутерман Лариса Александровна,

*руководитель Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
кандидат биологических наук (Ростов-на-Дону)
laguterman@srfedu.ru*

Шарипова Валентина Витальевна,

*психолог Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (Ростов-на-Дону)
vsharipova@srfedu.ru*

В статье описываются основные внешние и внутренние факторы, влияющие на выбор профессии лиц с нарушениями здоровья.

Ключевые слова: профессия, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, образовательная организация, построение карьерного пути, учащийся, профессиональный выбор.

Strategies for Professional Choice of Students with Disabilities

Guterman Larisa A.

Head of the Resource Training and Methodological Center for Teaching Disabled People and Persons with Disabilities Southern Federal University, PhD in Biology (Rostov-on-Don)
laguterman@sfnedu.ru

Sharipova Valentina V.

Psychologist of the Resource Educational and Methodological Center for the Training of Disabled People and Persons with Disabilities Southern Federal University (Rostov-on-Don)
vsharipova@sfnedu.ru

The article describes the main external and internal factors influencing the choice of profession of persons with disabilities.

Keywords: profession, disability, limited health opportunities, educational organization, building a career path, student, professional choice.

Выбор профессии является для школьников первым обязательным, вынужденным выбором. Причины трудностей этого выбора состоят, во-первых, в том, что предпочтение одной профессии всегда есть отказ от прочих возможных альтернатив. Не всегда понятно, какое увлечение может стать профессией, а какое останется на правах хобби. Также на выбор профессии оказывают влияние социальный статус семьи, ее традиции и экономическое положение, мнение близких. Кроме того, требуется учесть, будет ли выбранная профессия востребована на рынке труда и что ожидает этот рынок от современного профессионала. Нужно учитывать повышенные требования к здоровью, предъявляемые некоторыми популярными профессиями [2]. В таком случае для обучающегося с ограничениями по здоровью выбор профессии становится сложным испытанием и появляется большая вероятность, что после обучения выпускник может остаться без работы, так как его здоровье не позволит ему работать в тех условиях, которые предъявляет профессия.

Для выявления проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся с инвалидностью, Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Южного федерального университета (далее – РУМЦ ЮФУ) было проведено исследование образовательных потребностей абитуриентов с

инвалидностью и ОВЗ. В 2023 году в исследовании приняли участие 786 обучающихся общеобразовательных школ Ростовской области и Краснодарского края: 379 респондентов женского пола и 407 мужского. Все респонденты являются обучающимися 7–11-х классов, их возраст от 14 до 19 лет.

В ходе анализа данных респонденты были разделены на три группы по признаку наличия ограничений по здоровью. Первая группа включала в себя 262 обучающихся общеобразовательных учреждений, имеющих справку о наличии инвалидности, вторая группа – 262 респондента, имеющих статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), и третья группа состояла из 262 школьников, не имеющих ограничений по здоровью.

Выбор профессии – один из самых серьезных выборов в жизни школьника. Человек добивается наибольших результатов, когда делает то, что он хочет и к чему имеет больше способностей. Именно поэтому важно понимать, на чем основан выбор профессии школьника и кто или что повлияло на принятое решение. Из первой группы респондентов, имеющих инвалидность, определились с будущей профессией 36%, 34% выбрали профессию, но не уверены в этом, и 30% не приняли решение. Из второй группы, состоящей из детей с ОВЗ, определились с профессией 35%, 33% имеют сомнения в выбранной профессии и 32% не определились с профессией. Результаты опроса третьей группы обучающихся без нарушений здоровья показали, что 31% учащихся уверены в выбранной профессии, 28% сомневаются в выборе и 30% еще не определились со своим профессиональным будущим. С помощью U-критерия Спирмена выявлено наличие связей между классом обучения и выбором профессии внутри групп обучающихся с инвалидностью ($r = -0,264$, при $p = 0,01$), с ОВЗ ($r = -0,222$, при $p = 0,01$) и учащихся без нарушений здоровья ($r = -0,246$, при $p = 0,01$). Делаем вывод, что чем меньше класс обучения, тем выше вероятность профессиональной неопределенности. Обучающиеся 9–11-х классов в большинстве случаев уже определились с профессией, но при этом из их числа есть доля учащихся, которые сомневаются в своем выборе.

Для прогнозирования успешности освоения профессиональных навыков школьниками важно понимать, какие факторы повлияли на выбор профессии. Изучая ответы респондентов, можем сделать вывод, что влияние родителей, учителей и друзей является одинаковым для всех групп респондентов и не зависит от проблем со здоровьем. Влияние людей, которые понимают, чем увлекается обучающийся, знают его склонности и предпочтения, более позитивно сказывается на эффективности выбора профессии. Учителя знакомы с личностью учащегося в процессе обучения и внеклассной деятельности и имеют общую картину способностей ребенка. Информация о профессии должна подаваться ребенку в

нейтральной форме, то есть носить информационный характер, без привязки личного отношения к этой профессии взрослого.

Влияние на выбор профессии оказывают не только внешние факторы, но и личные мотивы, по которым школьник выбирает свою будущую профессию. В зависимости от направленности тех факторов, на которые человек опирается, будет выбрана профессия. Проведя анализ ответов респондентов о личных критериях отбора профессии, мы видим, что для группы обучающихся с инвалидностью важны соответствие увлечениям и хобби (42%), доход (29%), несложность получения профессии (9%), карьерные перспективы (8%), популярность и престиж профессии (9%), доступность получения с учетом ограничений по здоровью (1%), соответствие семейной традиции (2%). В группе лиц с ОВЗ ведущими мотивами являются: доход (37%), соответствие профессии увлечениям (31%), несложность получения (15%), популярность и престиж профессии (10%), карьерные перспективы (3%), соответствие семейной традиции (3%), доступность получения с учетом ограничений по здоровью (1%). Группа лиц без нарушений здоровья также отметила важными факторами: уровень дохода в профессии (46%), соответствие профессии увлечениям (25%), несложность получения (11%), популярность и престиж профессии (12%), карьерные перспективы (5%), соответствие семейной традиции (1%). В ходе анализа статистических различий Н-критерия Краскела – Уоллеса были выявлены статистически значимые различия между тремя описанными выше группами по показателю критериев при выборе профессии ($n = 0,000$, при $\alpha = 0,05$). Данные различия свидетельствуют о различных критериях выбора профессии еще на первоначальном этапе, так как мотивы профессионального становления у данных групп разные. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья оптимальной альтернативой реализации личности является развитие творческих способностей, хобби. Так, обучающиеся с ограничениями по здоровью чаще посещают дополнительные занятия по интересам, вне школьной программы, для таких детей их досуг становится средством реализации [1]. Можем предположить, что развитие досуга по интересам связано с большим вниманием родителей к данной категории детей, так как в случае нарушений здоровья один из родителей вынужден всегда находиться рядом с ребенком. При этом на этапе выбора профессии важно учитывать не только увлечения обучающегося, но и требования по здоровью, предъявляемые профессией, а также востребованность профессии на рынке труда. Таким образом, обучающиеся без нарушений здоровья чаще стремятся к высоким доходам, что можно объяснить высокими требованиями, предъявляемыми к нынешнему поколению, и социальными примерами современности.

Подводя итоги, делаем вывод, что готовность к выбору профессии не связана с нарушениями здоровья школьников, основными факторами, влияющими на выбор профессии молодыми людьми, являются семья и учителя. Критериями выбора профессии у обучающихся с нарушением здоровья чаще становятся хобби и личные увлечения, а лица без нарушений здоровья при выборе профессии чаще ориентируются на доход, который может принести профессия. При этом все больший процент лиц с инвалидностью собирается поступать в высшее учебное заведение. Основной проблемой, выявленной в ходе исследования, является неготовность молодых людей к построению профессионального пути, и чаще всего это не связано с ограничениями здоровья и больше проявляется в низком уровне или отсутствии профориентационного сопровождения в школе.

Литература

1. Мальцева В.А. Необходимой маневр, или Бум спроса на среднее профессиональное образование в России / В.А. Мальцева, А.И. Шабалин // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 10–42.

2. Хуснутдинова М.Н. Проблема осознанного профессионального выбора школьника / М.Н. Хуснутдинова // Теория и практика образования в современном мире: матер. VI Межд. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 343–345. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6765/> (дата обращения: 01.07.2023).

Формирование и развитие навыков социальной коммуникации подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде: функциональные и содержательные аспекты

Казакова Лариса Александровна,

доцент кафедры педагогики и социальной работы

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический

университет имени И.Н. Ульянова», кандидат биологических наук

(Ульяновск)

lida-mila_25@rambler.ru

В статье рассмотрены функции инклюзивной образовательной среды по отношению к формированию и развитию навыков социальной коммуникации у подростков с ограниченными возможностями здоровья и у их сверстников с нормотипичным развитием; описаны результаты эмпирического исследования социальной изолированности и социальной коммуникации у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также со-

держание программы совместного воспитания для преодоления социальной изолированности.

Ключевые слова: инклюзия, образовательная среда, инклюзивная образовательная среда, подростки, ограниченные возможности здоровья, социальная коммуникация.

Formation and Development of Social Communication Skills of Adolescents with Disabilities in an Inclusive Educational Environment: Functional and Meaningful Aspects

Kazakova Larisa A.

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Social Work of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, PhD in Biology (Ulyanovsk) lida-mila_25@rambler.ru

The article considers the functions of an inclusive educational environment in relation to the formation and development of social communication skills in adolescents with disabilities and in their peers with normotypic development; described are the results of an empirical study of social isolation and social communication in adolescents with musculoskeletal disorders, as well as the content of a joint education program to overcome social isolation.

Keywords: *inclusion, educational environment, inclusive educational environment, adolescents, special education needs, social communication.*

Одним из социально-психологических результатов пандемии COVID-19, продолжавшейся несколько лет во всем мире и в нашей стране, можно считать отсутствие у большинства взрослого и детского населения России мотивации на установление новых и поддержание старых социальных контактов, что подтверждается данными научных исследований, проведенных российскими социологами и психологами [1; 2; 3]. Названная выше тенденция касается социальных контактов, возникающих как в неформальных, так и в формальных условиях (например, в образовательном процессе образовательной организации).

Анализ научных публикаций в области коррекционной (специальной) психологии, а также практики современного дошкольного и школьного дифференцированного и инклюзивного образования позволил нам сформулировать теоретическое предположение о том, что в условиях постпандемийной ситуации социально-коммуникативное развитие обучающихся – детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья или особыми образовательными потребностями, для которых недоразвитие или изменение социальной коммуникации является маркером вторичных социальных дефектов, также ухудшилось [2; 4].

Следовательно, с одной стороны, актуальным для теории и практики образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

и особыми образовательными потребностями является проведение эмпирических исследований с целью фиксации психологического статуса этих детей; с другой стороны, необходимы разработка и внедрение в образовательный процесс обновленных коррекционных и воспитательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями, направленными на предупреждение и преодоление сформировавшихся недостатков социально-коммуникативного развития как в дифференцированных, так и в инклюзивных условиях.

Эмпирическое исследование особенностей социальной изолированности и социальной коммуникации подростков с ограниченными возможностями здоровья проводилось на базе областного государственного бюджетного образовательного учреждения «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи “Развитие”»; в нем принимали участие пятьдесят подростков двенадцати – пятнадцати лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата и нормальным интеллектуальным развитием, занимающихся в инклюзивной группе со здоровыми сверстниками по дополнительной общеобразовательной программе «Я и мой Друг». Социальная изолированность изучалась по методике «Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» (Д. Рассел и М. Фергюссон); социальную коммуникацию оценивали по количеству образованных социальных связей (методика «Социометрия» Дж. Морено). Уровень социальной изолированности и особенности социальной коммуникации измерялись дважды: начальная диагностика до и итоговая диагностика после включения в цикл формирующих занятий по дополнительной общеобразовательной программе «Я и мой Друг».

Целью дополнительной общеобразовательной программы «Я и мой Друг» являлось формирование и развитие навыков социальной коммуникации подростков с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде за счет парного взаимодействия со сверстником в различных сферах совместной деятельности: спортивной, игровой, культурно-просветительской. «Друг» – это здоровый сверстник, который одновременно выполняет несколько функций – общение, поддержка, посредничество (по отношению к родителям или взрослым педагогам). Программа «Я и мой Друг» предполагала участие детей с ограниченными возможностями здоровья один раз в неделю в групповом мероприятии совместно со всеми участниками программы и парное взаимодействие с «Другом», постоянно закрепленным «наставником», несколько раз в неделю по индивидуальному плану.

Приведем описание результатов эмпирического исследования. На начальном этапе диагностики у достаточного количества подростков с ограниченными возможностями здоровья (60%) был зафиксиро-

ван высокий уровень социальной изолированности; средний и низкий уровни социальной изолированности выявлены у 20% детей с инвалидностью и 20% детей с ОВЗ. Высокий уровень социальной изолированности чаще встречался у подростков с более выраженными нарушениями опорно-двигательного аппарата, что является результатом проявления индивидуально-типических личностных свойств: стеснительности, агрессивности, нежелания вступить во взаимодействие и общение и продолжить их – и «закрытым», отделенным, проживанием. По итогам реализации дополнительной образовательной программы наблюдалась положительная динамика: из 30 подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата с высоким уровнем социальной изолированности на итоговом этапе осталось только пятнадцать с нарушениями опорно-двигательного аппарата, у которых уровень социальной изолированности не изменился, что свидетельствует о положительном влиянии инклюзивного общения в разновозрастной подростковой группе. Опираясь на современные научные исследования в области психологии, можно утверждать, что и в начале XXI в. для успешной социализации подрастающего поколения необходимо включать его в разнообразное стихийное и целенаправленное взаимодействие для формирования и развития социальных качеств.

Изучая особенности взаимодействия участников дополнительной образовательной программы «Я и мой Друг», мы зафиксировали на начальном этапе у 40% подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата образование максимально трех социальных связей. В процессе реализации программы подростки с ОВЗ стали активнее взаимодействовать и общаться между собой, со здоровыми сверстниками и взрослыми; и поэтому на итоговом этапе мониторинга у пятой части подростков с ограниченными возможностями здоровья выявлено от одиннадцати до пятнадцати образованных социальных связей, а у 80% подростков с ОВЗ – от шестнадцати до тридцати социальных связей, что показывает высокую степень включенности подростков с ОВЗ в разнообразные виды и формы совместной деятельности внутри дополнительной образовательной программы.

Таким образом, инклюзивная образовательная среда ОГБОУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи “Развитие”» для подростков с ограниченными возможностями здоровья создает условия для формирования и развития навыков социальной коммуникации на функциональном и содержательном уровнях системной организации.

Литература

1. Деревесникова Н.А. Социология коммуникации после пандемии / Н.А. Деревесникова // Интернаука. 2021. № 7-1 (183). С. 40–42.

2. Зуев К.Б. Психологические исследования, посвященные пандемии COVID-19 (по материалам англоязычных статей, индексируемых в WoS) / К.Б. Зуев // Влияние пандемии на личность и общество: психологические механизмы и последствия / отв. ред. Т.А. Нестик, А.Л. Журавлев, А.Е. Воробьева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. С. 509–533.

3. Касьянов В.В. Язык катастрофы: влияние пандемии COVID-19 на социально-культурную коммуникацию / В.В. Касьянов, Н.Ю. Беликова, Н.Х. Гафиатулина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2021. № 2. С. 38–42.

4. Социальные последствия пандемии COVID-19 и инклюзивность / Департамент международного и регионального сотрудничества. Счетная палата РФ. 2020. 37 с. URL: <https://ach.gov.ru/upload/pdf/Covid-19-inclusion.pdf> (дата обращения: 14.08.2023).

Комплексное сопровождение детей с ОВЗ в рамках школьного психолого-педагогического консилиума

Мальнова Наталья Анатольевна,

педагог-психолог МАОУ Белоярского района «Средняя общеобразовательная школа № 2 г. Белоярский» (Белоярский, Ханты-Мансийский округ – Югра)
snatamal@mail.ru

Сидорова Евгения Германовна,

педагог-психолог, учитель-дефектолог МАОУ Белоярского района «Средняя общеобразовательная школа № 2 г. Белоярский» (Белоярский, Ханты-Мансийский округ – Югра)
ewg.germ@mail.ru

Комплексное сопровождение детей с ОВЗ в рамках школьного психолого-педагогического консилиума предполагает не только работу узких специалистов, но и активное участие учителей, законных представителей. В статье представлен практический опыт работы СОШ № 2 г. Белоярского, направленный на включение в работу консилиума всех участников образовательных отношений.

Ключевые слова: *психолого-педагогический консилиум, инклюзивное образование, сопровождение детей с ОВЗ, участники образовательных отношений и деятельности, психолого-педагогическая компетентность.*

Comprehensive Support for Children with Disabilities within the Framework of the School Psychological and Pedagogical Council

Malnova Natalya A.

Pedagogue-Psychologist of the Municipal Autonomous Educational Institution of the Beloyarsky district 'Secondary school № 2 of Beloyarsky' (Beloyarsky, Khanty-Mansiysk autonomous region – Yugra)
snatamal@mail.ru

Sidorova Evgenia G.

Pedagogue-Psychologist, Teacher-Defectologist of the Municipal Autonomous Educational Institution of the Beloyarsky district 'Secondary school No. 2 of Beloyarsky' (Beloyarsky, Khanty-Mansiysk autonomous region – Yugra)
ewg.germ@mail.ru

Comprehensive support for children with disabilities within the framework of the school psychological and pedagogical council involves not only the work of narrow specialists, but also the active participation of parents (legal representatives), class teachers, subject teachers. The article presents the practical experience of the work of secondary school No. 2 in Beloyarsky, aimed at including all participants in educational relations in the work of the council.

Keywords: *psychological and pedagogical council, inclusive education, support for children with disabilities, participants in educational relations and activities, psychological and pedagogical competence.*

Инклюзивное образование с введением новых государственных стандартов в 2016 г. стало неотъемлемой частью современного образования. От года к году увеличивается число детей с ОВЗ различных нозологий в школах России. Проблемы развития, воспитания, обучения и трудности социальной интеграции в среде детей с ограниченными возможностями здоровья актуальны, их разрешение становится первостепенным в массовой школе и требует комплексного подхода.

На практике многие родители (законные представители) и педагоги не обладают достаточным объемом знаний в вопросах развития, обучения и социализации детей с ОВЗ. Поэтому ведущую роль в инклюзивном обучении играет школьный консилиум.

В СОШ № 2 г. Белоярского школьный психолого-педагогический консилиум представлен узкими специалистами: учителем-дефектологом, педагогами-психологами, учителем-логопедом, тьюторами, социальным педагогом, школьным фельдшером. Возглавляет консилиум председатель, занимающий должность заместителя директора и курирующий вопросы инклюзивного обучения. В школе разработано положение о психолого-педагогическом консилиуме, ежегодно реализуется план работы.

Цель работы консилиума: анализ и систематизация организационно-управленческих, психолого-педагогических условий и механизмов, кадровых и финансовых ресурсов, обеспечивающих создание инклюзивной образовательной среды, достижение целей и задач инклюзивного образования в общеобразовательной организации.

Специалисты консилиума для достижения поставленной цели решают следующие задачи:

- формирование толерантного сообщества детей, родителей, персонала и социального окружения;

- создание условий для развития потенциальных возможностей детей с ОВЗ в совместной деятельности со здоровыми сверстниками;
- организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования, включающей диагностическое, консультативное, коррекционно-развивающее, социально-трудовое направления деятельности, в том числе в рамках сетевого взаимодействия с социальными партнерами;
- оказание консультативной помощи семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, включение законных представителей в процесс обучения и воспитания ребенка, формирование у них адекватного отношения к особенностям его развития, выработка оптимальных подходов к проблемам семейного воспитания.

Согласованность и координированность действий членов психолого-педагогического консилиума позволяет достигать значимых результатов в развитии, обучении и социализации детей с ОВЗ. Однако решить поставленные задачи без комплексного взаимодействия всех субъектов образовательных отношений было бы недостаточно эффективным. Поэтому состав психолого-педагогического консилиума не ограничивается только узкими специалистами. Очень важно, что каждый педагог, работающий в школе, при необходимости принимает активное участие в его деятельности.

После углубленной диагностики ребенка с ОВЗ специалистами консилиума и определения объема и направлений психолого-педагогической помощи проводится заседание, на которое приглашаются его законные представители и учителя, работающие с ребенком. Важно всесторонне обсудить проблемы обучающегося и создать оптимальные условия для его обучения, развития, социализации и интеграции в общество. Соблюдая принципы конфиденциальности, до родителей (законных представителей) и педагогов доводится информация о ребенке в необходимом и достаточном объеме. Совместное обсуждение полученных результатов психолого-педагогических исследований, учет рекомендаций узких специалистов, осознание собственных ресурсов и возможностей позволяют им максимально включиться в процесс оказания помощи ребенку с ОВЗ. Особое внимание уделяется рекомендациям территориальной психолого-медико-педагогической комиссии. В результате данной деятельности вырабатывается индивидуальный маршрут обучения и развития обучающегося, который реализуется комплексно всеми участниками образовательных отношений.

Педагоги, родители (законные представители) и специалисты находятся в постоянном взаимодействии в процессе сопровождения,

обучения и воспитания ребенка с ОВЗ. В построенный маршрут, по мере необходимости, вносятся корректировки. Таким образом, разработанная траектория развития, обучения и социализации обучающегося динамична и гибка.

Для того чтобы работа консилиума была максимально продуктивной, с участниками образовательных отношений и деятельности специалисты в системе реализуют мероприятия, направленные на повышение их психолого-педагогической компетентности.

Особое внимание уделяется работе с родителями (законными представителями). Формирование у них заинтересованности достигается за счет:

- повышения компетентности в вопросах инклюзивного обучения, его специфики и условий реализации образовательных услуг;
- оказания всесторонней помощи по вопросам развития, обучения, воспитания и социализации детей с особыми образовательными потребностями;
- вовлечения родителей в образовательную, внеурочную и досуговую деятельность ребенка.

Комплексное сопровождение детей с ОВЗ в рамках психолого-педагогического консилиума позволяет им получать образование в условиях массовой школы. В силу специфики территории в Белоярском районе ХМАО – Югры отсутствуют специализированные учреждения. Таким образом, обеспечивается доступность и создание специальных условий, обеспечивающих инклюзивное обучение детей с инвалидностью и различных нозологических групп в образовательной организации.

У педагогов формируется опыт обучения и сопровождения детей с ОВЗ различных нозологий.

Принимая активное участие во всех значимых мероприятиях, где школьная среда (внеурочные и спортивно-досуговые мероприятия, олимпиады, экскурсии и т.п.) является инклюзивной, учащиеся СОШ № 2 г. Белоярского приобретают ценный личный опыт и навыки общения, сострадания и толерантного поведения, развивая эмпатию к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Повышается включенность родителей (законных представителей) в процесс сопровождения детей с ОВЗ в образовательной деятельности. Их участие в воспитании и социализации обучающихся становится более продуктивно-результативным.

Таким образом, комплексное взаимодействие всех субъектов образовательных отношений в рамках работы школьного консилиума позволяет оказывать детям с ОВЗ всестороннюю помощь в их развитии, социализации, обучении и интеграции в общество.

Развитие эмоционального интеллекта как фактор психологического благополучия ребенка

Прокофьева Анастасия Сергеевна,

педагог-психолог МБУДО «Центр внешкольной работы» (Тула)

anastasiyaprokofeva15@gmail.com

В статье рассмотрены проблемы развития эмоционального интеллекта ребенка в дошкольном возрасте. В работе обосновывается необходимость формирования данного личностного качества, а также его значение для успешной социализации личности.

Ключевые слова: *интеллект, эмоции, эмоциональный интеллект, эмоциональное развитие, дошкольный возраст.*

Development of Emotional Intelligence as a Factor of Psychological Well-Being of a Child

Prokofieva Anastasia S.

Teacher-Psychologist, Municipal Budgetary Institution of Additional Education

Municipal Budgetary Institution of Additional Education 'Center for extracurricular activities' (Tula)

anastasiyaprokofeva15@gmail.com

The article deals with the problems of developing the emotional intelligence of a child at preschool age. The paper substantiates the need for the formation of this personal quality, as well as its importance for the successful socialization of the individual.

Keywords: *intelligence, emotions, emotional intelligence, emotional development, preschool age.*

Критерием успешного и продуктивного человека в современном мире все чаще становится достижение определенного уровня общественного благополучия. Зачастую данная потребность предполагает активацию всех когнитивных, эмоциональных и физических ресурсов индивида, что может негативно отразиться на нервной системе и существенно влиять на эмоциональный фон.

Для эффективного функционирования личности и умения взаимодействовать с социумом необходимо развитие навыков осознания, воспроизведения, правильной идентификации эмоций и чувств, а также способности распознавать их неустойчивость за счет функции контроля мыслительных процессов. Подобный комплекс навыков в современном научном сообществе обозначается термином «эмоциональный интеллект».

Актуальность проблемы развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста вызвана тем, что в современных научных исследованиях прослеживается тенденция снижения уровня отзывчивости, сопереживания, эмпатии у детей.

Целью исследования служат теоретическое и экспериментальное доказательство возможности развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с помощью психолого-педагогических методик.

Задачи:

- 1) демонстрация существующей проблемы в отечественной и зарубежной науке;
- 2) разработка модели деятельности педагога-психолога по развитию эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте;
- 3) выделение компонентов эмоционального интеллекта у старших дошкольников;
- 4) создание диагностической программы и инструментария для оценки уровня развития эмоционального интеллекта;
- 5) определение степени сформированности эмоционального интеллекта у детей 5–7 лет;
- 6) выражение и практическая реализация совокупности психолого-педагогических методов модели, позволяющих развивать эмоциональный интеллект у детей 5–7 лет;
- 7) отражение динамики развития эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте после применения выработанных методов психолого-педагогической модели развития эмоционального интеллекта;
- 8) подготовка перечня методических рекомендаций по развитию эмоционального интеллекта у детей 5–7 лет.

Проблема развития эмоционального интеллекта освещается многими зарубежными (Д. Гоулман, П. Сэловей, Дж. Майер, Д. Карузо, Д. Слайтер, Р. Стернберг, Х. Вейсингер, Г. Орме и др.) и отечественными (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Г.Г. Гарскова, И.Н. Андреева, О.В. Хухлаева и др.) учеными.

Термин «эмоциональный интеллект» относительно недавно закрепился в научном сообществе. Предметом активного изучения данный феномен стал лишь в последних десятилетиях XX в. После публикации американскими психологами Дж. Майером и П. Сэловеем в 1990 г. статьи «Эмоциональный интеллект», высоко оцененной профессиональным психологическим сообществом, стало очевидно, что указанное явление подлежит выделению в самостоятельную область изучения [5, с. 187].

Концепция эмоционального интеллекта получила свое отражение в работах Г. Гарднера. Его идея существования множественного интеллекта послужила развитию теории о широком диапазоне возможностей человека за счет вышеуказанного свойства психики.

Модель эмоционального интеллекта по Г. Гарднеру подразделяется на семь категорий: межличностный, внутриличностный, вербальный, пространственный, музыкальный, логико-математический и телесно-кинестетический [4, с. 239].

В отечественной психологии также изучался феномен эмоционального интеллекта, и первым ученым, начавшим исследовательскую деятельность в данном направлении, стал Л.С. Выготский [1, с. 25]. Существующая проблема малой изученности последовательности, устойчивости и характера проявления эмоционального отклика, а также включения эмоционального интеллекта в структуру более сложных систем стала ведущим направлением исследования в области научной психологии.

А.Н. Леонтьев рассматривал взаимосвязь эмоций и интеллекта как отдельное направление, подлежащее изучению. Он считал недопустимым проведение научных исследований сознания человека без опоры на эмоциональную сторону психики. В своей работе «Потребности, мотивы и эмоции» автор пишет, что характерным свойством эмоций является «их умение обобщать и взаимодействовать» [2, с. 26]. Это способствует более точному акцентированию внимания на процессе познания индивида.

Развитие эмоционального интеллекта у ребенка является актуальной проблемой, поскольку единой концепции психологического сопровождения и методологического обоснования деятельности в системе дошкольного образования не существует.

Автором статьи создана модель профессиональной деятельности психолога, способствующая развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. В ней взаимодействие педагога-психолога с ребенком рассматривается как целостная композиция. Она состоит из структурного и сущностного элементов, направленных на личностное развитие дошкольника. Включенность участников образовательного процесса в программу реализации модели на всех этапах ее внедрения является ключевым фактором успешного формирования эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте [3, с. 277].

Целью разработки и внедрения модели можно назвать формирование оптимальных условий для развития эмоционального интеллекта у ребенка.

Основными задачами служат:

- 1) формирование способностей к осознанному восприятию реальности;
- 2) фиксация уровня интеллекта на начальном этапе исследования с целью дальнейшей коррекции;
- 3) развитие гармоничной личности ребенка;
- 4) создание условий для коллективного взаимодействия дошкольников в группе;
- 5) стимуляция познавательной и творческой активности;
- 6) развитый эмоциональный интеллект как конечный итог апробации модели.

В рамках проверки модели на группе детей старшего дошкольного возраста автором данной работы были предложены такие методы, как: сказкотерапия, арт-терапия, музыкотерапия, методики релаксации,

дыхательные упражнения, игровые ситуации, комплекты развивающих картинок, демонстрирующих различные эмоции. Разрабатываемая модель может включать от 20 до 30 занятий, которые интегрированы в общую воспитательную и образовательную программу дошкольника. Длительность каждого занятия варьируется от 25 до 30 мин. Возрастная группа – 5–7 лет.

С помощью еженедельных занятий у ребенка формируется понимание собственных эмоций, появляются контроль, адаптивность, способность к проживанию чувств в безопасных для себя и окружающих условиях. Также модель способствует выявлению творческого потенциала ребенка, стимуляции креативного мышления, образного восприятия, эмоциональной целостности и раскрытию ранней одаренности детей.

Литература

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. М.: Юрайт, 2023. 160 с. (Антология мысли) // Образовательная платформа «Юрайт»: [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/513887> (дата обращения: 07.08.2023).

2. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций / А.Н. Леонтьев. М.: Изд-во Московского ун-та, 1971. 38 с.

3. Прокофьева А.С. Организация коррекционно-развивающей деятельности с детьми раннего возраста / А.С. Прокофьева // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с межд. уч. (Тула, 1 апреля 2021 г.) / редкол.: С.Н. Башинова [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 276–278.

4. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice: A reader / H. Gardner. New York: Basic books, Cop., 1993. XVI, 304 с.

5. Salovey P. Emotional Intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality. 2019. Vol. 9. P. 185–211. DOI:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

К вопросу об оценке качества воспитательной деятельности в условиях образовательной инклюзии

Сафронова Елена Михайловна,

профессор кафедры специальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический

университет, профессор, доктор педагогических наук (Волгоград)

emsafronova@mail.ru

В статье предпринята попытка сформулировать позиции, связанные с анализом и оценкой качества воспитательной деятельности в условиях инклюзивной среды с учетом принципов образовательной инклюзии.

Ключевые слова: *воспитательная деятельность, образовательная инклюзия, воспитанники, оценка качества, принципы инклюзии.*

On the Issue of Assessing the Quality of Educational Activity in the Context of Educational Inclusion

Safronova Elena M.

Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Professor, Doctor of Pedagogy (Volgograd)
emsafroanova@mail.ru

The article attempts to formulate positions related to the analysis and assessment of the quality of educational activities in an inclusive environment, taking into account the principles of educational inclusion.

Keywords: *educational activity, educational inclusion, pupils, quality assessment, principles of inclusion.*

Актуальность оценки качества воспитания в условиях инклюзии связана с государственной образовательной политикой, предусматривающей к 2024 г. апробировать модель инклюзивной образовательной организации, которая будет включать в себя и систему оценки инклюзивности. При этом оценка качества педагогического процесса – крайне сложная задача, поскольку и теоретик, и практик сталкиваются с многоаспектностью и многопараметральностью данного явления: необходимо оценивать как процесс, так и его результат. При этом критерии и показатели будут различными: в одном случае оценивается процесс, организованный субъектом педагогической деятельности, в другом – те изменения, которые произошли с воспитанником в результате педагогического (в нашем случае воспитательного) влияния.

Проводимый в стране в течение 10 лет Всероссийский конкурс «Лучшая инклюзивная школа» и попытка его организаторов определить однозначно критерии оценки качества воспитания в образовательной организации (школе, детском саду, организации профессионального образования, детском оздоровительном лагере) подтверждают сложность их определения. Чаще всего критерии оценки сводятся к количественным показателям: при этом совершенно понятно, что воспитательная деятельность и ее результаты выражаются прежде всего в качественных изменениях в личности воспитанника. Обратимся к позициям (их двадцать шесть) для описания школьного опыта в инклюзии в анкетах, подготовленных школами – участниками вышеназванного конкурса. Среди них представлено несколько позиций, наиболее отражающих качество школьного воспитания, например: 1) вовлеченность родителей в образовательный процесс, в том числе родителей обучающихся с ОВЗ; 2) участие обучающихся в жизни школы, в том числе обучающихся с ОВЗ; 3) учет принципов инклюзивного образования в рабочей программе воспитания; 4) полнота охвата обучающихся с ОВЗ занятиями в рамках дополнительного образования. Полагаем, большинство показателей имеют

количественный, иногда несколько формальный характер, однако внешняя оценка скорее всего и может быть именно такой. При этом внутренняя (внутришкольная) оценка, основанная на самоанализе, возможно, и должна быть более глубокой и объективной, поскольку никто, кроме самой образовательной организации, в ее развитии и качестве образовательной деятельности не заинтересован более, чем она сама.

Автор статьи, являясь членом жюри в номинации «Лучшая инклюзивная школа», полагает, что на сегодняшний день, возможно, стоит, оценивая функционирование школы в плане воспитания обучающихся и определяя его в баллах, использовать такой вариант описания значимости баллов к позиции «учет принципов инклюзивного образования в рабочей программе воспитания: 1 балл – фрагментарное использование принципов инклюзивного образования при проектировании и реализации рабочей программы воспитания и плана воспитательной работы; 2 балла – достаточно полное использование принципов инклюзивного образования при проектировании и реализации рабочей программы воспитания и плана воспитательной работы; 3 балла – творческое применение принципов инклюзивного образования при проектировании и реализации рабочей программы воспитания и плана воспитательной работы».

На основе использования методов теоретического исследования и анализа эмпирического опыта образовательных организаций нами сформулированы характеристики (показатели) качества воспитания в инклюзивном образовательном пространстве в соотнесении с педагогическими ценностями инклюзии, описанными в исследованиях научной школы Института проблем инклюзивного образования МГППУ (В. Рубцов) и отраженными в Положении о конкурсе «Лучшая инклюзивная школа России» (принятие, вовлеченность, субъектность, индивидуализация, адаптивность, доступность среды, поддержка и индивидуальный подход, вариативность).

1. Вариативность целеполагания в сфере инклюзивного воспитания, связанная с индивидуальным образовательным маршрутом (ИОМ), подчеркивающая «штучный» характер воспитания (критерий вариативности).

2. Программа воспитания, представленная через инвариантные и вариативные модули, включает в себя такие виды (и содержание) деятельности, участие в которых имеет нравственно ориентированный, добротворческий характер и доступно для всех категорий обучающихся в системе инклюзивного образования (с ОВЗ и инвалидностью; одаренных; оказавшихся в трудной жизненной ситуации и др.) (критерии доступности, вариативности, адаптивности).

3. В образовательном процессе школы имеют место ситуации-события, стимулирующие переживания, чувства, эмпатии и действия,

имеющие характер заботы по отношению к обучающимся с ОВЗ, что связано с нравственными усилиями (затратами личного времени, эмоциональным напряжением, самоотдачей), направленными на благо Другого (критерий принятия).

4. Педагоги и другие специалисты образовательной организации используют воспитательный потенциал инклюзивного образовательного пространства (в том числе ситуации совместного пребывания и жизнедеятельности) для проявления заботы со стороны «особого» ребенка по отношению к нормотипичному воспитаннику.

5. Педагогическим коллективом (учителями-предметниками, классными руководителями, воспитателями, педагогами-психологами, дефектологами) создаются оптимальные условия для совместного воспитания детей с ОВЗ и их сверстников, проявления толерантности (критерий адаптивности).

6. Педагогическим коллективом создаются условия для такого коллективообразования, где отводится значимое место для каждого ребенка и комфортно всем, в том числе и воспитаннику с ОВЗ (критерии поддержки, здоровьесбережения).

7. Школьная жизнь (учебная и внеучебная деятельность) имеет событийный, лично значимый характер для большинства участников воспитательного процесса, в том числе для детей с ОВЗ, что выражается в возможности переживания катарсиса, возможности самопрезентации, преодоления себя в стремлении к себе «нравственному», возможности получения удовлетворения от совместных нравственно ориентированных дел (критерии участия, вовлеченности).

8. Родители обучающихся с нормой развития поддерживают идею создания такого воспитательного пространства в школе, где в совместной деятельности будут развиваться жизненные (социальные) компетенции всех обучающихся, независимо от наличия ОВЗ или других особенностей (критерий принятия).

9. Материально-технические, цифровые ресурсы школы позволяют организовать различные виды деятельности, благодаря чему они становятся доступными для всех участников воспитательного процесса (ИКТ, транспорт, доступная среда и т.п.) (критерий доступности).

В завершение отметим, что научное определение позиций для оценки качества воспитания в инклюзивной образовательной среде не является процессом завершенным. Нами представлен лишь один из возможных вариантов выявления и описания формулировок, однозначно понимаемых как внутренними, так и внешними «оценщиками». Он состоит в соответствии характеристик качественного воспитания принципам образовательной инклюзии. При этом выделяемые нами характеристики воспитания основаны на идеях ценностно-смыслового, личностного, экзистенциального, ситуационно-событийного подходов к воспитанию,

а также на таких понятиях теории воспитания, как личность, нравственность, смыслы, ситуация, ценности, забота, толерантность, благополучие, эмпатия.

Практический опыт проведения групповых занятий по формированию жизнестойкости подростков в инклюзивной группе

Сорокина Любовь Александровна,

педагог-психолог ГБУ ДО Нижегородской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (Нижний Новгород)
do_tsppmsp_nn@mail.52gov.ru

В статье представлен практический опыт психолого-педагогической поддержки и коррекции подростков со статусом ОВЗ в группе нормотипичных сверстников, не имеющих особых образовательных потребностей, но входящих в группу риска, а именно подверженных негативным воздействиям со стороны социума и его криминальных элементов.

Ключевые слова: *адаптация, жизнестойкость, личностный подход, подросток с ОВЗ, нормотипичный ребенок, социализация, самопознание.*

Practical Experience of Conducting Group Classes on the Formation of Resilience of Adolescents in an Inclusive Group

Sorokina Lyubov A.

Teacher-Psychologist of the State Budgetary Institution of Additional Education of the Nizhny Novgorod region 'Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance' (Nizhny Novgorod)
do_tsppmsp_nn@mail.52gov.ru

The article presents the practical experience of psychological and pedagogical support and correction of adolescents with the status of HIA in a group of normotypic peers who do not have special educational needs, but are at risk, namely, exposed to negative influences from society and its criminal elements.

Keywords: *adaptation, resilience, personal approach, teenager with disabilities, normotypic child, socialization, self-knowledge.*

На данный момент в нашей стране идет процесс интеграции детей с ОВЗ в учебные заведения общего и дополнительного образования. Инклюзивное образование предполагает организацию процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей,

включены в систему образования вместе со своими сверстниками. Однако зачастую нормотипичные дети и подростки не принимают сверстников с ОВЗ, относятся к ним негативно, отвергают.

В подростковом возрасте общение со сверстниками является одной из основных потребностей, ведущей деятельностью этого периода и имеет большое значение для социализации. Подросток стремится быть принятым и проявлять самовыражение среди сверстников, и отвержение с их стороны вызывает у него серьезные психологические проблемы, влияет на самооценку, успешность обучения и общения.

В исследовании Н.А. Деревянкиной выявлено, что в условиях инклюзивного обучения для детей с особенностями развития характерна уязвимость самооценки из-за постоянного сравнения их с нормативно развивающимися детьми, что оказывает неблагоприятное влияние на их эмоциональное благополучие [2]. В исследовании Т.А. Болдыревой констатируется, что в условиях совместного обучения нормативно развивающихся и умственно отсталых подростков возрастает напряженность социального взаимодействия [1].

Наш опыт проведения групповых занятий психологической поддержки и формирования жизнестойкости также подтверждает результаты вышеперечисленных исследований. Так, для привлечения подростка с ОВЗ к участию в занятиях группового формата потребовалось от 5 до 14 индивидуальных занятий на мотивационном этапе. Изначально в большинстве случаев в центр обращался родитель с запросом социализации ребенка, затем педагог-психолог с учетом результатов проведенной диагностики мотивировал участников к работе в группе. Следует отметить, что часть подростков с ОВЗ так и не согласилась на групповой формат (7%), мотивировав свой отказ дискомфортом, неуверенностью и страхом отвержения со стороны сверстников. В этом случае участники продолжали получать индивидуальные консультации психолога, на которых он устанавливал контакт, создавал атмосферу безопасности и принятия через легализацию чувств и переживаний, побуждая к исследованию сильных и слабых сторон личности. Также часть участников, начав занятия в групповом формате, периодически возвращалась в индивидуальный формат (2%), и часть подростков получала индивидуальные консультации параллельно с групповыми (5%).

Следует отметить, что и среди нормотипичных подростков – участников групповых занятий, также были дети, предпочитающие индивидуальные занятия групповым (5%), но по причине негативного опыта общения в прошлом на проработку этого сопротивления психологу требовалось от 1 до 3 индивидуальных встреч, прежде чем они поступали в групповой формат работы.

Всего в группе насчитывалось 15 участников, из них 6 подростков с ОВЗ (тугоухость, аутистический спектр, нарушения зрения, дети с на-

рушением опорно-двигательного аппарата (ДЦП). В среднем подростки посещали занятия по формированию жизнестойкости на протяжении 20 недель еженедельно. В силу особенностей здоровья у подростков случались пропуски занятий по причине прохождения лечения (преимущественно дети с ОВЗ) и несформированности мотивационно-волевой сферы (нормотипичные подростки).

Под жизнестойкостью понимается способность личности успешно преодолевать неблагоприятные средовые условия, демонстрируя высокую устойчивость к стрессогенным факторам, способность восстановиться после перенесенного стресса и быть готовым к изменениям. Основными компонентами жизнестойкости являются включенность (участие в различных видах деятельности, активность), контроль (способность взять на себя ответственность за здоровье, учебу, отношения и прочие сферы жизни) и готовность к риску (действовать без гарантий успеха, готовность к ошибкам и провалам).

Каждое занятие начиналось с приветствия и упражнений, направленных на активность, включенность в работу, знакомство с новыми участниками, создание доверительной и доброжелательной обстановки среди участников (упражнение-разминка «Печатная машинка», «Общий ритм», «Цвет настроения» и др.).

Первым этапом работы было формирование навыка самоисследования – способности отслеживать свои мысли и чувства, оценивать их конструктивность: «Карта моего внутреннего мира», «10 Я», «Мои роли».

На основном этапе – коррекционно-развивающем больший интерес и практическую пользу вызывали упражнения на развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, которые предполагали «взгляд в будущее», обсуждение ситуаций, где необходимо принять решение и спрогнозировать дальнейшее развитие событий, конструктивно разрешить конфликт, готовность слушать собеседника и вести диалог, признать возможность существования разных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать собственную точку зрения и оценку событий, выполнить командную задачу (упражнения «20 способов использования...», «Сплетня», «Мои цели», а также коллективные упражнения на развитие навыков взаимопонимания и сотрудничества – написание письма, создание коллажа, участие в игре «Плот» и т.п.).

В некоторых случаях подростки испытывали затруднения при выполнении групповых заданий (подросток с нарушением опорно-двигательного аппарата при построении групповой скульптуры), тогда группа подстраивалась и выстраивала композицию с учетом того, как можно задействовать всех участников. На одном занятии, когда необходимо было коллективно придумать сюжет и нарисовать картину, учащийся со

слабым зрением продемонстрировал богатое воображение и фантазию, чем вызвал восхищение и одобрение участников – им осталось только отобразить на бумаге то, что он описал словами.

В завершение каждого занятия проводилась рефлексия и уделялось внимание таким вопросам, как: «Что сегодня было для Вас новым, полезным, удивительным?», «Какие упражнения вызвали затруднения и как Вам удалось с ними справиться?», «Что Вы чувствуете после выполнения данного упражнения/как изменилось Ваше настроение?», «Что Вы возьмете в копилку нового опыта?», «Что Вы теперь будете делать иначе?». На последнем занятии были подведены итоги всей проделанной работы, обсуждены те знания, которые участники получили в ходе работы, а также ситуации, в которых они уже смогли применить полученные знания. Участники отметили, что научились смотреть на свое поведение со стороны, творчески подходить к разрешению проблем и договариваться о распределении функций в совместной деятельности. По наблюдению педагога-психолога участники стали чаще обращаться за помощью при выполнении заданий – сначала к педагогу-психологу, затем друг к другу (что изначально было затруднительно для них); замкнутые участники стали проявлять инициативу, один из них даже взял на себя организацию группового чата в мессенджере.

В результате работы отмечается положительная динамика компонентов жизнестойкости участников группы: вовлеченность и контроль – значительное повышение от низкого уровня к среднему и высокому соответственно, что свидетельствует об открытости новому опыту, уверенности в своей возможности влиять на ситуацию, активной позиции в жизни; готовность к риску – незначительное повышение. Для диагностики на начальном и завершающем этапах применялась методика «Тест жизнестойкости Сальваторе Мадди» в адаптации Д.А. Леонтьева.

Наш опыт подтверждает, насколько важен принцип личностного подхода к обучающемуся с особенностями в развитии. В процессе психологической коррекции учитывается не какая-то отдельная функция или изолированное психическое явление, например слабый слух или интеллект, а личность в целом со всеми ее индивидуальными особенностями. В силу повышенной тревожности и утомляемости, беспокойства, эмоциональной неустойчивости, неуверенности в собственных возможностях, низкой социальной приспособленности и менее успешного совладания с требованиями окружающей жизни подросткам с ОВЗ необходимо более длительное количество времени для усвоения нового социального опыта. Поэтому необходимо весьма осторожно вводить инклюзивное образование для сохранения условий комфортного пребывания обучающихся с ОВЗ в образовательном учреждении, создавая психологически комфортную среду. В обществе нормативно

развивающихся сверстников возможны успешное развитие и социализация детей с ОВЗ.

Литература

1. Болдырева Т.А. Стиль межличностных отношений как детерминирующий фактор социально-психологической адаптации подростков с легкой степенью умственной отсталости и с нормативным развитием в условиях совместного обучения в общеобразовательной школе / Т.А. Болдырева // Клиническая и специальная психология. 2019. № 8. С. 33–57.

2. Деревянкина Н.А. Самооценка третьеклассников с нормальным уровнем развития и задержкой психического развития / Н.А. Деревянкина // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 142–149.

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Консультация для родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Богданова Наталья Сергеевна,

*педагог-психолог Первоуральского муниципального автономного
общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная
школа № 7» (Первоуральск)
bogdanovanasedo@i-dist.ru*

Родители играют важную роль в жизни любого ребенка. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья особенно нуждается в заботе, принятии и любви: иногда от этого зависит не только его здоровье, но и жизнь. Поэтому психолого-педагогического сопровождение родителей такого ребенка имеет большое значение. Статья отражает примерное содержание консультаций: установление контакта, формирование доверительных отношений, помощь в принятии ситуации, возможная тактика действий. Материал может быть использован как для одной, так и для серии консультаций.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, родители, консультации, ребенок с ограниченными возможностями здоровья.*

Consultation for Parents of a Child with Disabilities

Bogdanova Natalia S.

*Educational Psychologist of the Pervouralsk Municipal State Secondary
School No. 7 (Pervouralsk)
bogdanovanasedo@i-dist.ru*

Parents play an important role in the life of any child. A child with disabilities especially needs care, acceptance and love: sometimes not only his health, but also his life depends on this. Therefore, the psychological and pedagogical support of the parents of such a child is of great importance. The article reflects the approximate content of the work: the establishment of contact, the formation of trusting relationships, assistance in accepting the situation, possible tactics of action. The material can be used for one or a series of consultations.

Keywords: *psychological and pedagogical support, parents, consultations, a child with disabilities.*

«Ваш ребенок не такой, как все, его возможности ограничены». Неважно, на каком этапе жизни ребенка родители это слышат, – первой реакцией всегда будут растерянность, непонимание, неверие. Только потом, позже, приходит осознание проблемы и главный вопрос: «Что делать?». Очень важно как можно раньше помочь родителям принять ситуацию, принять ребенка с его проблемой, взять себя в руки и дать понять, что жизнь продолжается. Представляем примерное содержание консультации для родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

1. Начинаем с себя. Самое главное – ваше внутреннее спокойствие. Депрессия в такой ситуации – нередкий спутник родителей. На фоне хронической усталости достаточно мелочи, чтобы спровоцировать нервный срыв. Но ребенок чувствует состояние и настроение родителей, он должен видеть: мама и папа уверены в том, что все будет хорошо. Алкоголь и антидепрессанты – не ваши помощники, сонливость и расслабленность вам противопоказаны. Из лекарств подойдут валериана и успокоительные травяные сборы. Не забывайте о мелочах, которые тоже помогают сохранить душевное равновесие и сэкономить силы: не загружайте память лишней информацией, найдите время для любимого занятия, высыпайтесь, правильно питайтесь.

2. Ищем помощь. Если причина – болезнь, сразу ищите хороших специалистов: помогут советы друзей, знакомых, а особенно родителей, чей ребенок в подобной ситуации. Самые активные родители организуют клубы взаимопомощи, в том числе в Интернете, где они сообщат вам много полезного. К тому же такое общение поможет избавиться от одиночества и ощущения беспомощности. Обратитесь к школьному психологу – он совместно с педагогами разработает индивидуальную программу сопровождения ребенка, подготовит классный коллектив. Если специалисты в школе рекомендуют получить заключение психолого-медико-педагогической комиссии – не отказывайтесь: это будет основанием для создания специальных условий обучения и воспитания [1].

3. Планируем новую жизнь. Если ситуация требует изменения привычного режима, сначала подумайте об организации рабочего дня взрослых членов семьи: нужно ли кому-то оставить работу или совместными усилиями вы справитесь, можно и нужно ли привлечь неработающих родственников. Затем определите режим для ребенка. Если необходимы регулярные визиты к врачу, консультации, процедуры, учтите это в первую очередь и соотнесите со школьным расписанием. Если ребенок обучается на дому, обговорите его участие во внеклассных мероприятиях, найдите подходящие кружки и секции, чтобы он не чувствовал себя исключенным из нормальной жизни. Если в семье есть другие дети, уделяйте им достаточно внимания и ни в коем случае не срывайте на них отчаяние и усталость, поощряйте совместные занятия детей.

4. Знание – сила! Подберите литературу по вашей проблеме, медицинскую и педагогическую, внимательно читайте ее и старайтесь понять. Тогда у врачей и педагогов появится грамотный, толковый, заинтересованный и активный союзник. Заведите дневник и фиксируйте в нем предписания врачей, график приема лекарств и процедур, советы педагога и психолога, а также самочувствие и поведение ребенка. Для хороших врачей и педагогов такая информация особенно важна, поскольку помогает проверить эффективность работы и при необходимости ее скорректировать.

5. Длительное лечение – не повод для изоляции. Если ребенку необходимо госпитализация, спокойно объясните, что это необходимо для победы над болезнью, вскоре он вернется домой. Приходите к нему ежедневно, в любом случае постарайтесь оставаться с ребенком так долго, как это позволяют больничные правила. И не обращайтесь к советам, что лучше приходить к ребенку не так часто, чтобы он не плакал при расставании. Приносите ребенку то, что его порадует и не запрещено врачами. Ведите себя естественно и ровно. Если предстоит операция или тяжелая процедура, ваша задача – подготовить его психологически, но не вдаваясь в подробности. Можно сказать ребенку, что он уснет, а когда проснется – вы уже будете рядом с ним. Если возникнут трудности, врачи помогут, надо лишь немножко потерпеть. В разговоре с врачами будьте внимательны и не стесняйтесь задавать любые вопросы, переспрашивать, уточнять, записывать. Если возможны посещения других людей, поговорите с педагогом – визиты одноклассников особенно поражают ребенка.

6. Позаботьтесь не только о физическом, но и о психическом благополучии ребенка. Люди жестоки и склонны отторгать тех, кто не похож на них. Ребенок столкнется с этим в школе. Не бойтесь аккуратно вмешаться, если видите, что ребенок не может сам справиться с насмешками, покажите ему, что он всегда может рассчитывать на вашу поддержку. Обговорите тактику поведения с педагогами. Не накладывайте дополнительных ограничений: ничего страшного, если ребенок немного побегает, ползает на детской площадке, покатается на велосипеде или роликах, – это даст ему возможность почувствовать себя полноценным человеком. О том, что действительно запрещено, лучше рассказать дома, без свидетелей, не забыв при этом добавить, что скоро все или почти все запреты будут сняты.

7. Мелочей не бывает! Радуйтесь любому, даже маленькому достижению ребенка – в школе, дома, в кружке или секции. Создавайте ситуацию успеха. Вместе обращайтесь внимание на то, как быстро он... (идет на поправку, запоминает стихи, учит таблицу умножения, пишет упражнение – вариантов множество). Спокойствие, радость, уверенность, искренняя похвала близкого человека зачастую способны сделать больше, чем усилия всех врачей и педагогов.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 04.08.2023). Ст. 79 // СПС «КонсультантПлюс».

Стратегия социально-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ в образовательном процессе школы

Круглова Елена Евгеньевна,

*учитель КОУ Омской области «Адаптивная школа-интернат № 17»,
аспирант Омского государственного педагогического университета (Омск)
school-int17@mail.ru*

В данной статье рассматриваются вопросы повышения интереса государства к семьям ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Выделены и обобщены проблемы поддержки и сопровождения разных типов семей. Представлено понятие и дано краткое описание стратегии социально-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ. Описаны этапы взаимодействия команды специалистов школы с семьей ребенка с ОВЗ. Предложены области применения данной стратегии.

Ключевые слова: *стратегия социально-педагогического сопровождения, семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья, команда специалистов, профессиональные дефициты, технологии сопровождения, оптимальная семейная позиция, жизненные компетенции ребенка с ОВЗ.*

The Strategy of Socio-Pedagogical Support of the Family of a Child With Disabilities in the Educational Process of the School

Kruglova Elena E.

*Teacher of the State Educational Institution of the Omsk region
'Adaptive Boarding School No. 17', Postgraduate Student
of the Omsk State Pedagogical University (Omsk)
school-int17@mail.ru*

This article discusses the issues of increasing the interest of the state in the families of a child with disabilities. The problems of support and support of different types of families are highlighted and generalized. The concept is presented and a brief description of the strategy of socio-pedagogical support for the family of a child with disabilities is given. The stages of interaction of the team of specialists of the school with the family of a child with disabilities are described. The areas of application of this strategy are proposed.

Keywords: *social and pedagogical support strategy, family of a child with disabilities, team of specialists, professional deficits, support technologies, optimal family position, life competencies of a child with disabilities.*

Сегодня повышается интерес к институту семьи в силу ее высокой значимости для формирования личности ребенка и его социализации в обществе. Особое внимание уделяется семьям ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в вопросах воспитания детей, включения их в социальные и трудовые сферы, становления детей с ОВЗ как активных и самостоятельных членов общества. Сложности в данных типах семей негативно влияют на внутрисемейный психологический климат, взаимоотношения с окружающими, социальное благополучие семьи. Разрешение проблем интеграции людей с ОВЗ в общество и создание условий для их успешной и самостоятельной жизни предполагает помощь не только детям, но и их родителям и близким людям. Поэтому сегодня остро стоит проблема поддержки семьи ребенка с ОВЗ.

По оценкам экспертов ВОЗ и ЮНЕСКО, за последние 5 лет инвалидность детей выявляется у 15% населения планеты, в России таких детей около 2 млн, что составляет примерно 5%. Согласно статистике Министерства просвещения, каждый год в России растет число детей с ОВЗ.

Сложившаяся обстановка обусловлена ухудшением демографической ситуации, экологическими проблемами, социально-экономическим положением, улучшением качества диагностики и медицины, а также несовершенством системы взаимоотношений с семьей ребенка с ОВЗ [2, с. 208].

Для разрешения данной проблемы нами разработана стратегия социально-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ на основе их проблем и запросов, которая внедрялась в образовательный процесс школы.

На основе контент-анализа имеющихся в педагогике понятий и с учетом идей аксиологического и деятельностного подходов [1] раскрыто современное понимание стратегии социально-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ в образовательном процессе школы, которое заключается в целенаправленном поиске и обосновании возможностей и ресурсов (программно-методических, кадровых, инфраструктурных, партнерско-сетевых) сопровождения семьи, осуществляемых командой специалистов и направленных на содействие в формировании жизненных компетенций ребенка с ОВЗ посредством взаимодействия школы и семьи по вопросам обучения, воспитания, развития, социализации ребенка с ОВЗ, а также выстраивании межличностных взаимоотношений в системах «семья-ребенок», «семья-школа», «семья-семья», «семья-социум», «ребенок-школа», «ребенок-социум» (М. Альберт, М. Портер, М. Фалмер, Ф. Хедоури).

Реализация стратегии сопровождения включает следующие этапы: организационно-диагностический, программно-проектировочный, оценочно-коррекционный.

1. На *подготовительном (организационно-диагностическом)* этапе осуществляются: организация и подготовка команды специалистов сопровождения, разработка критериев и показателей уровня оптимальной семейной позиции, подготовка диагностического материала, выявление и диагностика семей ребенка с ОВЗ, нуждающихся в повышении уровня оптимальной семейной позиции, а именно:

- формирование команды специалистов, участвующих в социально-педагогическом сопровождении;
- выявление профессиональных дефицитов команды специалистов [3, с. 13];
- разработка критериев и показателей уровня оптимальной семейной позиции;
- подготовка диагностического материала для выявления уровня сформированности оптимальной семейной позиции;
- диагностика семей ребенка в ОВЗ, участвующих в экспериментальном исследовании;
- составление паспорта семьи.

На основе сравнительного анализа, анкетирования мы выявили проблемы и запросы современных семей, на основе чего выделили основные типы семей ребенка с ОВЗ.

2. *Основной (программно-проектировочный)* этап включает в себя создание и реализацию стратегии социально-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ:

- подготовка команды специалистов по преодолению профессиональных дефицитов;
- подбор командой специалистов технологий и техник сопровождения на основе полученных диагностических данных;
- разработка стратегии социально-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ;
- составление маршрутных листов для каждой семьи ребенка с ОВЗ, участвующей в эксперименте;
- апробация стратегии социально-педагогического сопровождения семей ребенка с ОВЗ с учетом маршрутных листов.

На основе анализа проблем и потребностей семьи и ребенка командой специалистов сопровождения составляется программа помощи семье (маршрутный лист). В программе определяются формы, методы и сроки работы с семьей и ребенком. В процессе выполнения составленного плана сопровождения в программу могут вноситься коррективы, которые также определяются командой специалистов на основе анализа динамики изменений в состоянии ребенка и семьи, происшедших в результате совместной деятельности специалистов и членов семьи. Семья ребенка с ОВЗ требует особого сопровождения, которое должны обеспечить специалисты разных профилей для учета всех сторон ее

жизнедеятельности. Именно родители, зная не только специфику заболевания ребенка, но и его настроение, привычки, предпочтения, особенности поведения, могут вовремя заметить, помощь каких специалистов и когда может понадобиться.

В целях выявления перспективных технологий, обеспечивающих повышение эффективности деятельности учреждений, социального обслуживания семьи и детей, расширение спектра социальных услуг и улучшение их качества, проводятся конкурсы на лучшие проекты по разрешению проблем семьи, возникших в связи с социально-экономическими преобразованиями последнего десятилетия.

В зависимости от типа семьи, нуждающейся в помощи, используются различные технологии, цель которых – сохранение семьи как социального института в целом и каждой конкретной семьи в отдельности. Вариативность технологий социально-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ – это разнообразие видов помощи и поддержки, оказываемых семьям ребенка с ОВЗ. Выбор технологий стратегии социально-педагогического сопровождения обусловлен наличием определенного вида трудностей (межличностных, педагогических, социальных): психолого-педагогические технологии, социально-правовые технологии, медико-профилактические технологии. Выбранные технологии используются на каждом этапе реализации стратегии [4, с. 102].

На *заключительном (оценочно-коррекционном)* этапе проводится контрольная диагностика семей ребенка с ОВЗ, осуществляются анализ проделанной работы, систематизация и обобщение полученных результатов, уточнение выводов, оценка результатов деятельности и составление отчета.

Результатом практической работы с семьей ребенка с ОВЗ является повышение оптимальной семейной позиции, способствующей формированию жизненных компетенций ребенка с ОВЗ. При необходимости работа по сопровождению может продлиться с целью достижения определенных результатов. Семьи получают рекомендации специалистов по улучшению или поддержанию оптимальной семейной позиции.

Разработанная стратегия будет способствовать улучшению качества профессиональной деятельности команды специалистов при работе с разными типами семей, а также может использоваться в процессе профессиональной подготовки специалистов в вузах, в системах подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, для разработки спецкурсов при обучении специалистов школ, а также при проведении исследований, связанных с изучением проблем социально-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ, формирования жизненных компетенций ребенка с ОВЗ.

Литература

1. Круглова Е.Е. Анализ методологических подходов в организации социально-педагогического сопровождения семей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.Е. Круглова // RATIO ET NATURA. 2021. № 1 (3).

2. Круглова Е.Е. Анализ проблем социально-педагогического сопровождения семей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.Е. Круглова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22. № 2. С. 208–212.

3. Круглова Е.Е. Профессиональные дефициты педагогов адаптивной школы в процессе взаимодействия с семьей / Е.Е. Круглова // Вестник ОГУ. 2023. № 1 (237). С. 13–19.

4. Круглова Е.Е. Технологии социально-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ / Е.Е. Круглова // Детство, открытое миру: сб. матер. XII Всерос. науч.-практ. конф. с межд. уч. Омск: ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», 2022. С. 102–104.

Фольклорная арт-терапия как одна из эффективных технологий в работе с родителями детей с ОВЗ в образовательной организации

Максимович Мария Александровна,

*педагог-психолог ГАОУ Саратовской области
«Центр образования “Родник знаний”» (Энгельс)
mari.maksi@bk.ru*

В данной статье представлен опыт реализации проекта по взаимодействию образовательной организации с родителями детей с ОВЗ. В ходе проекта раскрываются преимущества использования форм фольклорной арт-терапии.

Ключевые слова: взаимодействие с родителями, дети с ограниченными возможностями здоровья, фольклорная арт-терапия.

Folklore Art Therapy as one of the Effective Technologies in Working with Parents of Children with Disabilities in an Educational Organization

Maksimovich Maria A.

*Teacher-Psychologist of the State Autonomous Educational Institution of the Saratov region ‘Center of Education ‘Rodnik znanii’ (Engels)
mari.maksi@bk.ru*

This article presents the experience of implementing a project on the interaction of an educational organization with parents of children with disabilities. During the project, the advantages of using forms of folklore art therapy are revealed.

Keywords: interaction with parents, children with disabilities, folklore-art therapy.

Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастна по-своему.
Анна Каренина. Л. Толстой [1]

Взаимодействуя с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья, мы сталкиваемся с тем, что родителям тяжело идти на контакт со специалистами, а специалистам образовательной организации сложно понять родителей. Каким же способом можно убрать этот барьер для оказания эффективной помощи детям с особыми образовательными потребностями. Ведь для того, чтобы полноценно и качественно оказывать образовательные услуги детям, нам необходимо найти и распознать в родителях партнеров по решению данного вопроса.

В работе с семьями нами была поставлена цель – коррекция нарушенных межличностных отношений между родителями и детьми, а также повышение их социальной адаптации. Мы считаем, что эффективным средством достижения этой цели является фольклорная арт-терапия.

Фольклорная арт-терапия – технология, использующая народное творчество в качестве средства коррекции коммуникативных затруднений и эмоциональных отклонений, включающая в себя такие методы, как музыкальная терапия, куклотерапия, цветотерапия, сказкотерапия и др.

Специалистами нашей образовательной организации был разработан и внедрен проект по взаимодействию с мамами детей дошкольного возраста, имеющих нарушения в развитии, «Добрая мама – счастливый малыш». В рамках данного проекта с родителями были проведены мастер-классы, психологические тренинги, куклотерапия.

Рассмотрим основные этапы проекта: подготовительный, практический и заключительный. На подготовительном этапе специалистами была подобрана и изучена литература по теме проекта. Педагоги-психологи разработали опрос для родителей детей с ОВЗ на тему «Влияние форм народной педагогики на развитие ребенка», в котором родителям предлагалось ответить на такие вопросы: «Поете ли Вы своему ребенку колыбельные песни?»; «Как влияет пестование ребенка на его психическое развитие?»; «Играете ли Вы со своим ребенком в народные игры?» и др. Также была размещена информация в социальных сетях и мессенджерах образовательной организации (на страницах «ВКонтакте» и «Телеграм-канале») в виде коротких статей о значении фольклора. Были проведены индивидуальные консультации и беседы с родителями.

В рамках практического этапа были проведены мастер-классы: «Народная пестушка для развития ребенка», «Колыбельная – пространство нежности»; арт-встреча по изготовлению народной куклы-оберега; игротка «На завалинке» и др.

На мастер-классах мамы сочиняли и пели колыбельные песни, делились опытом и знаниями по применению детских народных игр и потешек.

Пропевание колыбельных песен способствовало снятию эмоционального напряжения, усталости и гармонизации внутреннего состояния родителя.

На встречах по куклотерапии мамам было предложено создать народную куклу-оберег. Процесс создания куклы – это исцеляющий процесс. Терапевтическая часть метода куклотерапии может быть направлена на поиск внутренних ресурсов, на повышение самооценки и самоценности. Большое преимущество занятий по созданию народной куклы еще и в том, что они имеют мотивирующий компонент, что дает силы на переосмысление жизни, ценностей, ориентиров. В процессе этой работы многие родители утверждают, что они внутренне меняются и начинают принимать ребенка таким, какой он есть.

На заключительном этапе была проведена совместная встреча «За самоваром», на которой все участники проекта делились своими впечатлениями, рассказывали, с какими трудностями они столкнулись в ходе проекта и о том, какие изменения произошли в их отношениях с членами семьи.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что фольклорная арт-терапия в работе с семьями детей с ОВЗ является не только эффективной формой взаимодействия, которая помогает снять психологический барьер между родителями и специалистами образовательной организации, но и способом принятия возможности создания счастливой жизни – как для ребенка, так и для всей семьи.

Литература

1. Толстой Л.Н. Анна Каренина / Л. Толстой. Ч. I. URL: <https://ilibrary.ru/text/1099/p.1/index.html>

Взаимодействие с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья как условие социализации детей: образ ребенка и стиль детско-родительских отношений

Николаева Ирина Александровна,

доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», доцент,

кандидат психологических наук (Ульяновск)

i.voronina@inbox.ru

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей взаимодействия родителей с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Образ ребенка, который складывается в восприятии у родителей, во многом определяет то, как будут проходить его социализация и развитие.

Цель исследования – определить особенности восприятия ребенка с ОВЗ его родителями, для того чтобы перейти к коррекционной работе. Коррекция детско-родительских отношений начинается с осознания проблемы; данное исследование показало, что неадекватное восприятие ребенка с ОВЗ встречается у 50% родителей, принявших участие в исследовании. Работа с образом ребенка через взаимодействие с ним в специально организованных условиях помогает родителям начать грамотно ему помогать, взаимодействовать с узкими специалистами, участвовать в определении образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ. Диагностика детско-родительских отношений позволяет родителям увидеть их со стороны, как проявляются их контроль, требовательность, общение и эмоциональная поддержка ребенка.

Ключевые слова: образ, детско-родительские отношения, восприятие, принятие ребенка.

Interaction with Parents of Children with Disabilities as a Condition for Socializing Children: the Image of the Child and the Style of Child-Parental Relations

Nikolaeva Irina A.

Associate Professor of the Department of Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education 'Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov', Associate Professor, PhD in Psychology (Ulyanovsk)
i.voronina@inbox.ru

The article presents the results of an empirical study of the interaction between parents and children with disabilities. The image of the child, which develops in the perception of the parents, largely determines how the socialization and development of the child will take place. The purpose of the study was to determine the characteristics of the perception of a child with disabilities by his parents in order to move on to corrective work. Correction of parent-child relationships begins with awareness of the problem, this study showed that inadequate perception of a child with disabilities occurs in 50% of the parents who participated in the study. Working with the image of the child through interaction with him in specially organized conditions helps parents to begin to competently help him, interact with narrow specialists, and participate in determining the educational route for a child with disabilities. Diagnostics of parent-child relationships allows parents to see them from the outside, how their control, exactingness, communication and emotional support of the child are manifested.

Keywords: *image, parent-child relationship, perception, acceptance of the child.*

Взаимодействие специалистов с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья – одно из самых важных и необходимых условий для их развития и социализации. Сопровождение и работа с родителями со стороны педагогов-психологов имеют ряд трудностей, которые сказываются на прогрессе в развитии детей, а также на оптимальном вы-

боре образовательного маршрута и коррекционных программ. Один из таких сложных моментов – это искаженный, нереалистичный образ своего ребенка с ОВЗ у родителей, который мешает им увидеть перспективы и направления коррекционной работы или же, наоборот, предусматривает массу негативных эмоций от несоответствия ребенка завышенным ожиданиям. Было проведено исследование, цель которого – изучить образ ребенка и стиль детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что детско-родительские отношения в семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, характеризуются преобладанием искаженного образа ребенка и доминирующего стиля отношения родителей к своим детям. Исследование проводилось с использованием таких методик, как диагностика родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) и «Образ ребенка» (это авторская модификация методики (рисунок человека), которая разработана и апробирована автором совместно с магистрантом Н.В. Попковой). Исследование проводилось на базе инклюзивного детского сада МБДОУ № 16 «Колобок» г. Ульяновска. В нем приняли участие 10 семей, воспитывающих детей с задержкой психического и речевого развития в возрасте от 5 до 7 лет.

В исследовании исходили из того, что образ ребенка – это совокупность представлений о нем, формирующихся в сознании родителя и проявляющихся в процессе взаимодействия с ним. Образ ребенка – это то, каким видят родители своего ребенка, какими чертами его наделяют. Структурно образ состоит не только из реальных характеристик, но и приписываемых ему черт, сторон, качеств. Физический образ – образ, который складывается на основе представлений о том, каким ребенок выглядит в глазах других, он представлен как комплексное единство его восприятий, установок, оценок, индивидуально-личностных качеств. Психологический образ – подробная характеристика личностных особенностей человека, состоящая из таких качеств, которых не видно, но можно описать (психологический портрет ребенка «глазами родителя»).

Стиль детско-родительских отношений – вторая исследуемая переменная, сочетает в себе четыре измерения – контроль, требовательность, общение и эмоциональную поддержку. По мнению А.С. Спаваковской, «существуют различные типы семейных дисгармоний, которые доказывают сложность внутрисемейной жизни, поэтому, если родители обращаются к психологам по поводу состояния ребенка, это не значит, что “слабым звеном” семейной группы является именно ребенок» [1, с. 56]. Таким образом, проблема в восприятии ребенка с особенностями в развитии и отношении к нему есть часто психологические проблемы самих родителей.

Измерение родительского отношения состоит из следующих параметров: «Принятие – отвержение», «Кооперация» (социальная желательность), «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация», «Маленький неудачник» (инфантилизация – инвалидизация) [3].

Как отмечает В.В. Ткачева, «родительская неадекватность в принятии ребенка с проблемами в развитии, недостаточность эмоционально-теплых отношений ведет к развитию у детей дисгармоничных форм взаимодействия с социальным окружением и формирует дезадаптивные психологические черты личности, поэтому в качестве доминирующих личностных тенденций у детей оказываются тревожность, агрессивность, отгороженность» [2, с. 8].

Родителям в исследовании предлагалось нарисовать своего ребенка и описать его. Критерии принятия ребенка: красивый рисунок ребенка, все на месте, много положительных характеристик. Критерии непринятия ребенка: отказ от рисования ребенка/затруднения, ребенок без каких-либо частей лица и тела, преобладание негативных характеристик.

Полученные результаты на первичном этапе исследования следующие: родители обозначили личностные особенности: «*добрый, заботливый, отзывчивый*», «*он надежный*», «*он очень добрый*», «*он наивный, веселый*», «*красивый*». Также были названы следующие физические качества детей: «*немного неуклюжий, неаккуратный*», «*всегда в движении и в своих мыслях*», «*медленный*», «*медлительный*», «*несамостоятельный*», «*непоседа, подвижный, любит танцевать и веселиться*». Когнитивная сфера описывалась через следующие характеристики: «*бывает сообразительный*», «*любит пофантазировать*». При описании детей были названы следующие черты эмоциональной сферы: «*плаксивый, чувствительный*», «*переживательный*», «*расстраивается по пустякам*», «*порой бывает грустным*». Также при описании детей были обозначены следующие коммуникативные характеристики: «*слишком “в себе”*», «*неуверенный*», «*стеснительный*», «*в своих мыслях*».

Наиболее значимыми для родителей оказались личностные и физические характеристики детей. Когнитивная сфера практически не затрагивалась. Результаты проведенной методики показали, что нарисовали ребенка в полный рост 37,5%, не в полный рост 62,5%. Отсутствуют на рисунке ноги у 37,5%, отсутствует на рисунке часть туловища, руки, ноги у 25%. Это может свидетельствовать о том, что есть искажения в отношениях родителей и детей, родители не могут в полной мере понимать своих детей.

Были затруднения при рисовании и описании ребенка у 37,5% испытуемых. Они откладывали выполнение задания во времени, затруднялись в подборе ребенку эпитетов. Положительные качества преобладают у 62,5% родителей, чаще отрицательными качествами своих детей наделяют 37,5%. Принятие ребенка демонстрируют только 50% испытуемых родителей. В симбиотических отношениях с ребенком с

ОВЗ находятся 80% родителей, большая часть опрошенных также находятся в авторитарных отношениях со своим ребенком. Все испытуемые родители крайне болезненно относятся к неудачам своих детей, не считая их случайностью. 50% испытуемых мам видят своего ребенка в негативном ключе, не приспособленным к жизни и настаивают на безоговорочных послушании и дисциплине, испытывают часто по отношению к ребенку чувства гнева, злости, раздражения. Родитель делает своего ребенка более младшим в сравнении с его настоящим возрастом, ограждает от трудных и неприятных моментов в жизни, не дает ему принимать решения самостоятельно, что говорит о том, что образ ребенка «инвалидизирован».

Вывод: полученные результаты изучения образа ребенка и стиля детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, свидетельствуют о необходимости разработки программы коррекционной работы, включающей в себя занятия, позволяющие корректировать выявленные искажения в образе ребенка и стиле отношения родителей к своим детям с ОВЗ. Работа с восприятием образа ребенка – первый и важный этап.

Литература

1. Спиваковская А.С. Как быть родителями? / А.С. Спиваковская. М.: Педагогика, 2006. 297 с.
2. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование / В.В. Ткачева; под науч. ред. И.Ю. Левченко. М.: Изд-во «Книголюб», 2008. 144 с.
3. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.Н. Никольская. СПб.: Омега, 2003. 478 с.

Опыт работы с ребенком с СДВГ в условиях дополнительного образования

Одинцова Ольга Дамировна,

*педагог-психолог МБУДО «Детско-юношеский центр» (Челябинск)
Oleksa34@mail.ru*

Попова Елена Геннадьевна,

*педагог МБУДО «Детско-юношеский центр» (Челябинск)
dys.popova@yandex.ru*

В статье рассмотрены основные проявления СДВГ, подходы и приемы в организации образовательного процесса с ребенком с СДВГ в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания с гиперактивностью, дети с СДВГ, дополнительное образование.

Experience with a Child ADHD in the Conditions Additional Education

Odintsova Olga D.

*Pedagogue-Psychologist of Municipal Budgetary Institution
of Additional Education 'Children's and Youth Center' (Chelyabinsk)
Oleksa34@mail.ru*

Popova Elena G.

*Teacher of Municipal Budgetary Institution
of Additional Education 'Children's and Youth Center' (Chelyabinsk)
dyc.popova@yandex.ru*

The article discusses the main manifestations of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), approaches and techniques in the organization of the educational process with a child with ADHD, in the conditions of additional education.

Keywords: *attention deficit hyperactivity disorder; children with ADHD, additional education.*

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), все чаще выявляемый у 5–8% детей школьного возраста, относится к нейropsychологическому расстройству [5]. К основным клиническим проявлениям СДВГ относят: дефицит (нарушение) внимания, гиперактивность, импульсивность, а также проявления статико-локомоторной недостаточности [2]. СДВГ у детей начинается до 12 лет. Синдром возможно диагностировать начиная с позднего дошкольного или школьного возраста. При этом симптомы должны быть значительно выражены, сохраняться в течение 6 месяцев и приводить к нарушению функционирования ребенка. Проявления СДВГ у ребенка хорошо заметны хотя бы в двух сферах (дома и в образовательной среде) [2].

Социальная и образовательная среда этого возрастного периода значительно расширяется, ребенок сталкивается с интенсивными информационными потоками. При этом ребенок с СДВГ не может справиться с адекватной обработкой информации, различные зрительные, звуковые, эмоциональные стимулы становятся для ребенка избыточными, вызывая беспокойство, раздражение и агрессивность [6]. Ребенок с СДВГ испытывает существенные трудности в обучении, социальном взаимодействии – это становится актуальной проблемой самого ребенка и окружающего его сообщества, что требует от сопровождающих ребенка взрослых поиска условий и средств ее разрешения.

Исследования норвежских ученых показывают, что коррекционно-развивающая работа с ребенком с СДВГ наиболее эффективна не позднее возраста 5–9 лет, когда его нервная система достаточно пластична и он еще не пострадал от негативного опыта неуспешного обучения [привод. по: 4].

На сегодняшний день высокий потенциал в развитии детей с разными образовательными возможностями и потребностями заложен в организациях дополнительного образования. Согласно Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г., одна из приоритетных задач – это укрепление потенциала дополнительного образования в решении задач социокультурной реабилитации детей-инвалидов, расширения возможности для освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья программ дополнительного образования по всем направлениям путем создания специальных условий в образовательных организациях, реализующих дополнительные общеобразовательные программы. Один из принципов дополнительного образования – это клиентоцентричность, обеспечивающая возможность участия в целевой модели путем внедрения персонализированного финансирования. Методологические аспекты концепции отражают направленность дополнительного образования на создание психологически безопасной образовательной среды для удовлетворения образовательных потребностей детей, развитие их интегративных возможностей [1].

Каждый ребенок индивидуален, и не всегда педагогу в работе с детьми с ОВЗ удастся достигнуть образовательных результатов, следуя только по заданной схеме. От педагога требуются наличие специальных теоретических знаний, гибкость мышления, педагогическое разнообразие. Так, опыт работы с ребенком с СДВГ (мальчиком 8 лет) по дополнительной общеразвивающей программе «Цирковое искусство» показал нам, что могут возникать непредсказуемые ситуации, в которых педагогу необходимо быть готовым перестроить образовательный процесс, адаптировать его под нужды ребенка.

Со слов мамы, мальчик ранее не посещал образовательные учреждения, не общался в группах, воспитывался дома. Начиная с первого группового занятия ребенок вел себя беспокойно, не мог сконцентрировать внимание на выполнении упражнений, подбегал к другим детям, садился на их коврики, залезал на стулья и подоконники. Настоятельно просил выключить сопровождающую занятие музыку, при этом зажимал уши.

По результатам психолого-педагогического наблюдения мы выявили, что мальчик пока не готов заниматься в группе, и с согласия родителей он был переведен на индивидуальные занятия. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с СДВГ было направлено на освоение образовательной программы, на развитие несформированных функций произвольной регуляции деятельности, процессов самоконтроля и планирования, его коммуникативных навыков. На каждом занятии педагог стремился решать следующие задачи:

– установить дружеский контакт с ребенком в начале занятия (встретить с улыбкой, расспросить, как дела, как он себя чувствует, что нового, и т.д.);

- заранее проговаривать с мальчиком алгоритм его действий (объяснять конкретно, кратко и четко), сверяться с ним (понял ли он задание);
- проявлять настойчивость, требовательность выполнять упражнение столько раз, сколько нужно (даже если он отвлекся);
- в случае, если ребенок проявляет нежелание выполнять задание, педагог предоставляет ему возможность выбора другого задания;
- в конце занятия следует проговорить с ним, что получилось особенно хорошо, над чем еще нужно работать и что можно выполнять дома;
- в любой ситуации педагогу стоит сохранять спокойствие [3].

Занятия с мальчиком проводились в дневное время в физкультурном зале, где достаточно просторно и мало отвлекающих предметов. Работа на занятии всегда начиналась с повторения, проигрывания с ним одних и тех же упражнений, с целью развития психических процессов (памяти, внимания, мышления) и формирования их произвольности. Так, ребенок мог лучше преодолевать собственные ограничения и справляться с заданием, при этом получал удовольствие и мотивацию к освоению следующих упражнений.

В процессе занятий приходилось преодолевать эмоциональную нестабильность ребенка. В начале каждого занятия при работе с предметами (мяч, обруч и т.п.) и по окончании разминки он испытывал максимальное волнение, видимо, сказывались его адаптация к началу занятия и утомление от длительной концентрации внимания при работе с подвижными предметами; мальчик беспокоился и проявлял признаки страха при образной импровизации (движения животных, проигрывание эмоций и т.п.) – ему еще сложно дифференцировать эмоции, наглядно-образное мышление недостаточно развито.

В ходе занятий мы выявили несколько приемов, которые позволяют сделать занятия более эффективными:

- выполнение упражнений лучше получается при расположении педагога и ребенка рядом, лицом к зеркалу, нежели лицом друг к другу;
- ребенок хорошо усваивает правильность выполнения упражнений, если следовать их четкой последовательности;
- для правильного выполнения упражнений следует разделять их на несколько более простых и прорабатывать постепенно;
- ребенок нуждается именно в репродуктивном воспроизведении упражнения, пока не воспринимая задание на слух.

В течение года отмечена положительная динамика развития мальчика: повысился уровень концентрации внимания (меньше отвлекается); при затруднениях выполнения упражнений он лучше справляется с эмоциональными переживаниями; укрепилось его физическое состояние (появилась гибкость спины, пластичность локтевых и коленных суставов); ребенок выдерживает полное занятие 45 мин. (в начале года не более 30 мин.); выполняет дома упражнения, рекомендованные педагогом.

Таким образом, при работе с детьми с СДВГ уместен педагогический подход, учитывающий индивидуальные особенности детей, их интегративные возможности. В организациях дополнительного образования заложен потенциал удовлетворения различных образовательных потребностей детей, развития их возможностей, а также психологически безопасной социализации детей с СДВГ и их интеграции в общество.

Литература

1. Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р (ред. от 15.05.2023) «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей и признании утратившим силу Распоряжения Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р» (вместе с «Концепцией...») // СПС «КонсультантПлюс».
2. Зиновьева О.Е. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей / О.Е. Зиновьева, Е.Г. Роговина, Е.А. Тыринова // *Psychosomatics*. 2014. Т. 1. С. 4–8.
3. Лютова Е.К. Шпаргалка для родителей. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. 136 с.
4. Хотылева Т.Ю. Технологии психолого-педагогической помощи детям с СДВГ в Норвегии / Т.Ю. Хотылева, Т.В. Ахутина // *Психологическая наука и образование: psyedu.ru*. 2010. Т. 2. № 5. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n5/Hotyleva_Ahutina (дата обращения: 04.08.2023).
5. Polanczyk G. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and meta-regression analysis / G. Polanczyk, M.S. de Lima, B.L. Horta, J. Biederman, L.A. Rohde // *Am J Psychiatry*. 2007. Jun. Vol. 164 (6). P. 942–948. DOI:10.1176/ajp.2007.164.6.942. PMID: 17541055.
6. Schulz K.P. Neurobiological models of attention-deficit/hyperactivity disorder: a brief review of the empirical evidence / K.P. Schulz, J. Himelstein, J.M. Halperin, J.H. Newcorn // *CNS spectrums*. 2000. Vol. 5 (6). P. 34–44.

Семья в инклюзивном образовательном пространстве: от присутствия до сотрудничества

Пайлозян Жанна Арутюновна,

*доцент кафедры логопедии и восстановительной терапии факультета
специального и инклюзивного образования Фонда
«Армянский государственный педагогический университет
имени Хачатура Абовяна», доктор педагогических наук
(Ереван, Армения)
paylozyan@gmail.com*

В статье рассмотрены типы психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с особыми образовательными потребностями, представляющие собой

своеобразную эволюцию (уровни) общения специалистов и членов семьи. Уровни отличаются различной степенью вовлеченности семьи в образовательный процесс, что во многом обусловлено навыками общения специалистов и особенностями используемых ими коммуникативных стратегий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ребенок с особыми образовательными потребностями, семья «особого» ребенка, навыки общения, взаимодействие специалистов и семьи ребенка с особыми образовательными потребностями, присутствие, участие, сотрудничество.

Family in an Inclusive Educational Space: from Presence to Cooperation

Paylozyan Zhanna A.

Associated Professor of the Department of Speech Therapy and Rehabilitation Therapy, Faculty of Special and Inclusive Education, 'Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan' Foundation, Doctor of Pedagogy (Yerevan, Armenia)
paylozyan@gmail.com

The article discusses the psychological and pedagogical support types for family of child with special educational needs. These types represent a kind of evolution (levels) of communication between specialists and family. The levels differ in different degrees of family involvement in the educational process. It is a result of the communication strategies used by educators.

Keywords: *inclusive education, children with special educational needs, family of a 'special' child, communication skills, interaction between specialists and the family of a child with special educational needs.*

Современная педагогика рассматривает семью ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП) как ресурс, обладающий большим развивающим потенциалом.

Семья заботится о ребенке с момента рождения и всю его жизнь: в процессе обучения и вне его, в быту и в социуме. Институт семьи обладает рядом преимуществ перед другими социальными институтами: обеспечивает доверительную, комфортную, доброжелательную атмосферу; реализует индивидуальный подход к каждому члену семьи; способствует удовлетворению физических, эмоциональных, духовных, интеллектуальных, социальных потребностей [1]. Семья обладает богатой информацией о ребенке с ООП, качественно отличающейся от той, которой владеют специалисты, составляющие мнение о нем на основании результатов обследования и диагноза, поведения и успеваемости. Специалистам и семье важно объединить знания и возможности, для того чтобы обеспечить «особому» ребенку благоприятные условия для развития и образования.

К сожалению, в контексте инклюзивного образования педагогический коллектив не имеет достаточных знаний, навыков, методов и приемов работы, необходимых для эффективного взаимодействия с родителями. Вместе с тем исследования показывают, что сотрудничество педагогов и родителей повышает мотивацию и успешность обучения детей с ООП, положительно сказывается на их поведении, обеспечивает более успешную коммуникацию. Вовлечение семьи, а точнее, степень ее вовлеченности в инклюзивный процесс играет решающую роль в развитии, обучении и воспитании «особого» ребенка [5]. В связи с этим в современном образовательном процессе стало важным акцентирование внимания специалистов на работе не только с ребенком с ООП, но и с его семьей.

Взаимодействие педагогического коллектива, ребенка и его семьи представляет собой модель, вариативность которой в каждом конкретном случае зависит не только от особенностей и количества ее участников, но и от качества их общения. Остановимся на трех моделях психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ООП. Они представляют собой своеобразную эволюцию (уровни) общения специалистов и семьи «особого» ребенка. Уровни отличаются различной степенью вовлеченности семьи в образовательный процесс, что во многом обусловлено особенностями используемых специалистами коммуникативных стратегий.

Присутствие характеризуется «иерархией» отношений, когда специалисты выступают в роли экспертов (они «главные» в образовательном процессе), а родители/семья – в роли слушателей. Профессиональный дискурс насыщен терминами и не всегда понятен членам семьи. Среди специалистов распространена отстраненная манера общения, склонность перебивать. И хотя основная цель специалистов – помочь родителю «особого» ребенка осознать свою роль в деле его образования, налицо авторитарный стиль общения. Нередко родители не имеют возможности выразить свое мнение. В подобных ситуациях они чувствуют себя уязвленными, принижеными, они «вне команды». Создается ситуация «мы и вы». Весьма распространен и другой подход: сами родители отказываются становиться членами команды психолого-педагогического сопровождения, поскольку не представляют в ней свое место и роль, думая, что оказание помощи ребенку с ООП – дело исключительно профессионалов. Нередки также случаи, когда семья отрицает наличие проблемы у ребенка, пренебрегает рекомендациями педагогов. Общение психологов и педагогов с родителями ребенка с ООП в основном сводится к формальной передаче информации относительно успеваемости и поведения ребенка, происходит изредка, от случая к случаю, односторонне. Это наиболее распространенная, но наименее эффективная модель коммуникации. Необходим другой уровень организации образовательной среды, переход к двустороннему общению.

Участие, как модель организации инклюзивной образовательной среды, исключает иерархию и требует пересмотра ранее используемого малоэффективного стиля коммуникации. Меняется содержание профессионального дискурса, структура встреч. Нередко родители «особого» ребенка не имеют представления, как его обучать и воспитывать, как помочь ему в учебе и социализации. Поэтому основной коммуникативной стратегией специалистов становится обучение родителей обучающему поведению. Важно не только уметь говорить понятным языком, но и уметь слушать. Умение выслушать способствует появлению у членов семьи «особого» ребенка доверия к специалистам. Исследователи советуют, не критикуя, но и не проявляя равнодушия, попытаться понять проблемы семьи, суметь стать равными партнерами и объединить возможности, знания и ресурсы. Большое значение для перехода от формального присутствия семьи в образовательном пространстве к участию в нем имеет наличие у специалистов таких качеств, как коммуникабельность, уважение, профессионализм, умение договориться при принятии решений, чувство ответственности [5].

Участие, как модель организации образовательной среды, предполагает активное взаимодействие специалистов и членов семьи. Нужны общение и диалог: «общение в форме диалога – двусторонний процесс» [2, с. 262]. Это частые посещения школы родителями, присутствие на уроках, записи в дневнике, общение по телефону, по видеосвязи, посредством электронной почты, домашние визиты педагогов и психологов и др. Семейно-центрированный подход не ограничивается работой лишь с родителями «особого» ребенка. Это взаимодействие и с другими членами семьи: сиблингами, бабушками и дедушками, тетями и дядями, а в некоторых случаях – даже с друзьями и соседями. Общение осуществляется в формате бесед, обсуждения конкретных ситуаций. Специалисты поощряют членов семьи действовать самостоятельно, проявлять инициативу. Используется спиральная модель коммуникации: общение между специалистами и семьей циклично, непрерывно, оно развивается и изменяется с течением времени [4]. В ходе правильно построенной коммуникативной стратегии и грамотного методического подхода постепенно возрастает информированность семьи об образовательных особенностях и возможностях ребенка. Таким образом, удается достичь коррекции понимания родителями проблемы ребенка. Общение со специалистами способствует осознанию собственных ресурсов. Члены семьи убеждаются в необходимости делать что-то; делать нечто иначе, чем до сих пор; не делать чего-то, что они до сих пор делали [3]. Диалог между педагогами и родителями ребенка с ООП становится конструктивным. Меняется позиция семьи – от пассивного наблюдателя к позиции активного участника образовательного процесса. В результате становится возможным переход на новый уро-

вень организации образовательной среды, от модели участия к модели сотрудничества.

Сотрудничество специалистов и родителей характеризуется высокой степенью вовлеченности семьи в образовательный процесс. Это наиболее продуктивный уровень организации инклюзивного образования, сотрудничество единомышленников, у которых имеется общая позиция в вопросах развития и образования ребенка с ООП. Превалирует партнерский стиль общения. Члены семьи (в первую очередь родители) проявляют творческий подход к организации и реализации образования. Возникающие в процессе инклюзии проблемы разрешаются совместно. Активное участие семьи в коррекционно-педагогической работе имеет для них еще и психотерапевтическое значение. Справедливости ради нужно признать, что подобный уровень взаимодействия отмечается не так часто, однако к нему следует стремиться.

В качестве обобщения отметим следующее. Качество инклюзивного образования зависит не только от профессиональных знаний и навыков, но и от профессионализма в общении с «особым» ребенком и его семьей. Решающая роль в процессе общения принадлежит специалистам. Поэтому важно обучать педагогические кадры эффективным навыкам вербальной и невербальной коммуникации в сфере инклюзии на всех уровнях вузовского образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и на курсах повышения квалификации специалистов. Следует научить навыкам общения с «особым» ребенком (этому обучают, но недостаточно глубоко) и с его семьей (этому практически не обучают). Повышению результативности профессиональной коммуникации будут способствовать написание курсовых, дипломных и диссертационных работ по данной тематике, введение в учебные программы научных дисциплин, таких как «Навыки общения в педагогике», «Педагогическая деонтология», «Навыки общения в специальной педагогике», «Инклюзивное образование» и др. Необходима активизация подготовки будущих и действующих специалистов в сфере инклюзии для работы с семьей и через семью ребенка с ООП.

Литература

1. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник и практикум для СПО / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2018. 219 с.
2. Фрит К. Мозг и душа: как нервная деятельность формирует наш внутренний мир / К. Фрит. М.: Астрель, 2010. 184 с.
3. Шнейдер Л.Б. Семейная психология / Л.Б. Шнейдер. 6-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 503 с.
4. Dance F.E.X. Toward a Theory of Human Communication / F.E.X. Dance // Human Communication Theory: original essays. NY: Holt, Rinehart and Winston, 1967. 332 с.

5. O'Connor S. The Role of Families in Inclusive Education / S. O'Connor, T. Azatyan, L. Karapetyan, Zh. Paylozyan // Inclusive Education Strategies. USA: University of Minnesota; UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University, 2018. P. 39–53.

Материнский монолог как технология развития речи ребенка с аномальным развитием

Подосинов Владимир Николаевич,

детский психолог (педагог-психолог) МБУ «Реабилитационный центр для детей и подростков имени А.И. Бороздина» (Новосибирск)
podosin@mail.ru

Материнский вокализ, слоговое пение, колыбельная, монолог, как технология развития высших психических функций и коррекции поведения ребенка, становится наиболее актуальной в настоящее время развития современного общества. Материнская вербальная активность в развитии ребенка после 3 месяцев жизни зачастую лишает ребенка колыбельных, слогового пения и монолога. Авторская технология более 35 лет помогает мамам стать активными участниками психокоррекционного процесса – от установки «созерцателя» к установке «активного участника», исполнителя и соавтора текстового материала.

Ключевые слова: вокализ, монолог, материнская терапия, колыбельная, центр А.И. Бороздина, умственная отсталость, аутизм.

Maternal Monologue as a Technology for Developing Speech of a Child with Abnormal Development

Podosinov Vladimir N.

Child Psychologist (Teacher-Psychologist) of the Municipal Budgetary Institution 'Rehabilitation Center for Children and Adolescents named after A.I. Borozdin' (Novosibirsk)
podosin@mail.ru

Maternal vocalization, syllabic singing, lullaby, monologue, as a technology for the development of higher mental functions and correction of a child's behavior is becoming the most relevant at the present time of the development of modern society. Maternal verbal activity, in the development of a child after 3 months of life, often deprives the child of lullabies, syllabic singing and monologue. The author's technology has been helping mom to become an active participant in the psychocorrection process for more than 35 years, from the installation of a 'contemplator' to the installation of an 'active participant' of the performer and co-author of the text material.

Keywords: vocalization, monologue, maternal therapy, lullaby, A.I. Borozdin center, mental retardation, autism.

В первые годы жизни ребенка, после рождения, основополагающее влияние оказывает семейная речевая среда и ее эмоциональная окраска. Семья, как фактор социализации, занимает значительно более высокий ранг, чем детский сад, школа и другие социальные институты формирования личности, представляя собой сложную структуру и устойчивую систему. В процессе грудного вскармливания и дальнейшего общения со своим ребенком мать, как показало анкетирование, воспринимает свое общение с ребенком не как психотерапевт и не как специалист, «лечащий словом»!

Даже в ситуации стресса мать остается матерью и не вспоминает о вербализованных приемах, улучшающих психосоматическое состояние ребенка. Качественному развитию речи ребенка, начиная с дородового периода (состояние беременности), помогают несколько периодов вербально-эмоциональной активности матери, которые можно назвать: «вокализ», «слоговое пение», «слоговой речитатив», «ассоциативный монолог», «монолог». «Детей надо учить музыке всех без исключения! Обучение музыке делает с нейронной сетью невероятную вещь, которая будет полезна, когда ребенок будет осваивать речь. Идет уникальная отстройка нейронной сети через восприятие музыки: эта чуть-чуть короче, эта чуть-чуть длиннее. Это ювелирная настройка нейронной сети», – об этом говорит Т.В. Черниговская, доктор биологических наук, доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент РАО [3]. Продолжая эту тему профессора Т.В. Черниговской, следует отметить, что вокальная деятельность матери как раз создает предпосылки для формирования и развития речи. Используя мотивационную готовность матери помочь своему ребенку, технология вербально-эмоционального воздействия создает предпосылки для проникновения в глубины подсознания и «внедряет» понятийный ряд, формирует между ними ассоциативные связи. Получается, что материнский ГОЛОС, как речевая основа терапевтического и образовательного процесса ребенка с тяжелой умственной отсталостью, выступает средством образования и коррекции. Следовательно, используя данную технологию, можно во многом исправить недостатки, которые могли возникнуть уже на самых ранних этапах развития ребенка, и провести необходимую коррекцию во взаимоотношениях матери и ребенка. С помощью этой технологии вполне можно дать ребенку долговременную установку на здоровье, добро и счастье, т.е. создать мощную основу его психологической защиты. «Материнская терапия» – это активная вербально-суггестивная деятельность матери, базирующаяся на интуитивно-научных знаниях о ребенке, организованная на принципах гуманистической психологии, имеющая цель создания предпосылок личностных изменений в ребенке [2, с. 103]. Конечно, возможности восприятия ребенком материнской вербально-музыкальной активности, с отклонениями в развитии и в

норме, отличаются друг от друга. Что представляет собой ребенок с ОВЗ в такой технологии развития речи? Здесь уместно сказать многое со словом «нет» – понятийного аппарата, ассоциаций, ассоциативных связей между понятиями, сенсорных эталонов и т.п. Что получаем в результате: ЗПР, ТМНР, ОНР, УО, РАС. Однако через визуальную, кинестетическую, аудиальную системы восприятия мира ребенку продолжает поступать информация в мозг. Чем помочь ребенку, есть ли выход? Да, есть! Авторская технология (с 1988 г.) предлагает матери ребенка, на фоне музыкально-шумовой фонограммы релаксации, разнообразные варианты вербального воздействия на ребенка: «вокализ», «слоговое пение», «слоговой речитатив», «ассоциативный монолог», «монолог». Высшим достижением матери в этой психокоррекционной работе является монолог. Собственно сам МОНОЛОГ является составной частью музыкально-шумовой фонограммы релаксации, что выводит работу МАТЕРИ на более высокий, качественно новый уровень, чем если бы ребенок слушал голос психолога. Все встречи носят характер эмоциональных переживаний матери. Социальный прессинг и личностные качества их самих тормозят стартовую творческую деятельность. С первого периода работы и до предпоследнего мать работает в режиме выплеска эмоциональных переживаний, что позволяет набрать наибольший объем текста, который войдет в текст монолога. В данной ситуации, когда он контролируется сознанием, роль матери в организации психокоррекции особенно велика. Работая с матерью над монологом, мы за основу взяли теоретические принципы психотерапевтической работы К. Роджерса. В процессе многоэтапного периода работы она постепенно приходит к САМООТКРЫТИЮ о своем личном участии в этой работе и личной ответственности за результаты, даже если эти результаты будут только теоретическими.

При планировании стратегической линии в работе с матерью мы разделяем работу на два больших взаимозависимых этапа, каждый из которых делится на многие периоды. Адаптационный (подготовительный) имеет целью изучение матери и ребенка как непосредственно, так и через опосредованную форму: изучаются автобиографические, анкетные данные, продуктивные виды деятельности ребенка и т.д. Программа-минимум создает предпосылки для проведения основной работы с ребенком. Важно удерживать в поле зрения весь ход событий и оперативно выстраивать тактическую сторону работы. Проведение основного занятия с ребенком – это самое кратковременное занятие, по сравнению с подготовительным и послеэкспериментальным периодами работы. По мере ответственности заключительный или постэкспериментальный период является самым ответственным, самым напряженным и непредсказуемым, самым продуктивным в деятельности самого ребенка. Конструирование монолога – это творче-

ский процесс, и мамы это осознают, но работу по «придумыванию» текста они (мамы) в основном тормозят из-за малого опыта публично-го философствования на темы любви и семьи в домашней обстановке. На первом и последующих занятиях оговариваются слова, затем словосочетания, потом фразы и предложения.

Следующий этап – это конструирование монолога, и здесь от мамы многое зависит, очень часто они переделывают то, что сделали ранее. Очень часто «переделывание» длится весь терапевтический период, подсказывая психологу, что мамы в поиске разрешения внутренних проблем.

В заключительный период «сдачи» текста монолога мамы с радостью вдруг видят, что изменения начались у ребенка в лучшую сторону. Соединяя монолог и музыкально-шумовую фонограмму релаксации, созданную при участии матери, последняя, видя конечный продукт своей терапевтической деятельности, понимает ее значимость и начинает формировать занятия по использованию этой технологии. Однако спешить нельзя. Монолог матери – переживаемое внутреннее психоэмоциональное состояние, воплощенное в собственной речи, обращенной к субъекту общения для создания предпосылок для личностных изменений как матери, так и ребенка. Мать сама конструирует все предложения своего монолога – от слов в предложении до последовательности предложений (и расстановки пауз)!

В начале века известный психоневролог Владимир Михайлович Бехтерев (1857–1927) начал изучать влияние музыки на организм человека. Ученый пришел к выводу, что музыка может избавлять от усталости и заряжать человека энергией, положительно влиять на системы кровообращения и дыхания. По инициативе В.М. Бехтерева в России в 1913 г. был основан Комитет по исследованию музыкально-терапевтических эффектов, в который вошел ряд видных врачей и представителей музыкального мира. Специальные исследования С.С. Корсакова, В.М. Бехтерева, И.М. Догеля, И.М. Сеченова, И.Р. Тарханова, Г.П. Шипулина и др. выявили положительное влияние музыки на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, дыхательную, центральную, нервную. Важными стали выводы о том, что отрицательные эмоции (страх в первую очередь) блокируют функции коры головного мозга, что приводит к потере ориентировки человека в окружающей среде и может стать причиной его смерти. Положительные же эмоции от общения с искусством оказывают лечебное воздействие на психосоматические процессы, содействуют психоэмоциональному напряжению человека, мобилизуют его резервные силы, обуславливают его творчество во всех областях искусства, науки и всей жизни в целом. Именно эти выводы отечественных ученых легли в основу научного обоснования использования искусства в коррекционной работе с взрослыми пациентами и детьми [1].

Участвуя в такой психокоррекционной работе вместе с психологом, мама знакомится с основами психотерапевтической работы, сама пробует быть исполнителем (суггестологом) этой технологии. Голосовые характеристики матери, слышанные еще внутриутробно, содержательная речь и музыкально-шумовая фонограмма релаксации создадут предпосылки мозгу для восприятия звуковых основ и форм речи.

Литература

1. Пензина В.А. Влияние пения на здоровье человека / В.А. Пензина. URL: https://www.sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1/vypuski-zurnala/vypusk-15-iun-2012/innovacii-metodika-i-praktika/vlianie-penia-na-zdorove-celoveka (дата обращения: 06.08.2023).

2. Подосинов В.Н Материнская психотерапия и психическое здоровье ребенка / В.Н. Подосинов // Философия образования XXI века / НИИ философии образования НГПУ. 2002. № 4.

3. Черниговская Т.В. Как улучшить работу мозга? / Т.В. Черниговская. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=e0iuwmC4hOA> (дата обращения: 06.08.2023).

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональная успешность обучающихся с задержкой психического развития в условиях СПО

Азанова Нина Виленовна,

*тьютор БУ ПО Ханты-Мансийского автономного округа –
Югры «Советский политехнический колледж»
(Советский, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра)
sovpk@mail.ru*

Денисова Юлия Владимировна,

*педагог-психолог БУ ПО Ханты-Мансийского автономного округа –
Югры «Советский политехнический колледж»
(Советский, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра)
sovpk@mail.ru*

В статье рассматриваются трудности в освоении профессиональных компетенций обучающихся с задержкой психического развития в условиях среднего профессионального образования. Обобщается опыт работы БУ «Советский политехнический колледж» по данному направлению.

Ключевые слова: студенты с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с задержкой психического развития, профессиональная ориентация, социальная адаптация, социальная успешность, профессиональное самоопределение, психолого-педагогический консилиум, психолого-медико-педагогическая комиссия, адаптированная программа.

Professional Success of Students with Mental Retardation in Terms of Secondary Vocational Education

Azanova Nina V.

*Tutor of the Budget Institution of Professional Education
of the Khanty-Mansiysk Region 'Sovetskiy Polytechnic College'
(Sovetsky, Khanty-Mansiysk Region)
sovpk@mail.ru*

Denisova Yulia V.

Teacher-Psychologist of the Budget Institution of Professional Education of the Khanty-Mansiysk Region 'Sovetskiy Polytechnic College' (Sovetskiy, Khanty-Mansiysk Region)
sovpk@mail.ru

The article deals with the difficulties in mastering the professional competencies of students with mental retardation in terms of secondary vocational education. The work experience of *Sovetskiy Polytechnic College* is summarized in this area.

Keywords: *students with disabilities and disabilities, students with mental retardation, professional orientation, social adaptation, social success, professional self-determination, psychological and pedagogical council, psychological, medical and pedagogical commission, adapted program.*

В российском образовании активно происходят системные изменения, направленные на обеспечение доступности среднего профессионального образования и профессионального обучения для детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Сегодня получение качественного профессионального образования людьми с инвалидностью и ОВЗ является одним из неотъемлемых условий успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, значительно расширяет их возможности для профессионального самоопределения и последующего трудоустройства.

В бюджетном учреждении профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Советский политехнический колледж» особое внимание уделяется решению вопросов, связанных с обучением и воспитанием студентов с инвалидностью и ОВЗ, их социальной поддержкой.

С 2017 года ежегодная средняя численность обучающихся с инвалидностью и ОВЗ составляет 32,2 человека от общего количества обучающихся Советского колледжа по таким нозологическим группам, как: нарушение функции зрения – 3%; нарушение функций верхних и нижних конечностей – 5%; нарушения функций эндокринной системы и метаболизма – 3%, нарушение интеллекта – 3%, легкие ментальные нарушения – 7%.

Согласно Конституции РФ, Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации», Федеральному закону от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Государственной программе «Доступная среда», на базе колледжа разрабатываются и успешно реализуются адаптированные программы с учетом нозологических групп поступивших абитуриентов. Своевременно оказывается комплекс услуг по социальному, психолого-педагогическому и реабилитационному сопровождению.

Если у этих студентов имеется документ, подтверждающий необходимость в дополнительных условиях для успешного обучения (справка МСЭ, программа ИПРА, свидетельство об образовании), на основании чего они получают среднее профессиональное образование в доступных для них условиях, созданных на базе БУ «Советский политехнический колледж», то как быть с абитуриентами, которые обучались в школе по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития и имели статус «обучающийся с ОВЗ» на основании заключения ТПМПК Советского района города Югорска?

Год от года отмечается увеличение количества детей с ЗПР и умственной отсталостью, получающих образование в условиях массовой школы. Так, в рамках межведомственного взаимодействия с Управлением образования администрации Советского района по вопросу организации получения начального и среднего профессионального образования детьми, обучающимися по основным адаптированным программам для детей с ЗПР и умственной отсталостью, представляется ежегодный прогноз количества выпускников 9-х классов данной категории: 2021/22, 17 ч. – ЗПР, 4 ч. – УО; 2022/23, 23 ч. – ЗПР, 7 ч. – УО; 2023/24, 23 ч. – ЗПР, 12 ч. – УО, и это только по Советскому району, обучающиеся поступают и из других регионов, областей России.

В настоящее время в общеобразовательных учреждениях для детей с ЗПР и умственной отсталостью предусмотрен федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, который обеспечивает вариативность содержания образовательных программ основного общего образования, возможность формирования программ основного общего образования, различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся, включая детей с ОВЗ.

Данная программа погружает детей с ЗПР и умственной отсталостью в благоприятные условия среды, в ситуацию успеха, при этом недостаточно развивает их интеллектуальные, познавательные способности, оставляя их ниже уровня сверстников. Что в итоге дает эта ситуация успеха? Адаптацию? Если ребенок обучается в классе, где максимум 12 человек и организуется индивидуальное сопровождение, может ли считаться социальная адаптация успешной?

При поступлении в колледж у таких детей в аттестате не прописано, что они обучались по адаптированной основной общеобразовательной программе, оценки намного лучше, чем у среднестатистического нормотипичного ученика, который, например, обучается средне, на «3», «4», иногда «5», и в итоге у обучающегося с ЗПР средний балл выше!

Родители, окрыленные успехом сдачи «экзаменов», отличным аттестатом, верой в то, что ребенок абсолютно здоров, подают документы

на обучение по основным профессиональным образовательным программам среднего профессионального образования. При поступлении в колледж родители в основном скрывают статус ребенка с ОВЗ.

У подростков с ЗПР в первом полугодии обучения по результатам первой промежуточной аттестации выявляются трудности в освоении образовательных программ и социальной адаптации.

При выявленных трудностях обучающийся направляется на психолого-педагогический консилиум колледжа, на котором обследуется специалистами ППк. В условиях ППк выявляется, что данный студент ранее имел статус ОВЗ и обучался по адаптированной основной общеобразовательной программе.

Основные сложности в адаптации у обучающихся с ЗПР – это длительное нахождение в большом коллективе (в основном такие дети обучались в маленьком классе, в колледже приходится обучаться с 25 обучающимися), появляются головные боли, связанные с шумом, возникают трудности в коммуникации со сверстниками, они часто становятся отверженными.

Основной контингент поступающих с ЗПР мужского пола, выбирают технические профессии: «Мастер по ремонту и обслуживанию автомобилей», «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей», «Машинист лесозаготовительных и трелевочных машин» и т.д., которые предполагают получение водительских прав. В связи с особенностями интеллектуальной деятельности такие обучающиеся не могут получить медицинское заключение к управлению транспортным средством, что ведет их к неосвоению профессионального модуля с последующим отчислением. Но такие студенты успешны в освоении модулей обслуживающего направления, например: «Текущий ремонт различных типов автомобилей».

Обучающиеся по профессии «Повар-кондитер» более успешны в освоении профессиональных навыков и компетенций на практических занятиях в условиях мини-групп и в ситуациях, когда имеют возможность индивидуального сопровождения мастера производственного обучения.

Ввиду особенностей интеллектуальной и нервной системы такие обучающиеся не могут в обычном темпе здорового ребенка осваивать профессиональные навыки, им требуется больше времени и индивидуальное сопровождение, а в системе среднего профессионального образования не предусмотрена адаптированная программа для обучающихся с ЗПР, которая бы обеспечивала вариативность содержания профессиональных программ среднего образования, возможность выбора моделей с учетом профессиональных образовательных потребностей и способностей обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

Профессиональная успешность обучающихся с задержкой психического развития в условиях СПО и дальнейшая профессиональная адап-

тация будут эффективны в рамках межведомственного взаимодействия ППк общеобразовательных школ, колледжа, управления образования, отвечающих за образование детей с ОВЗ, предварительной профориентации, продуманного профессионального маршрута с учетом индивидуальных особенностей.

Парадоксы инклюзии в физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов

Болдов Александр Сергеевич,

доцент Московского государственного психолого-педагогического университета, доцент ВАК, кандидата педагогических наук (Москва)
boldovas@mgppu.ru

В статье проведен анализ физкультурно-спортивной деятельности студентов с особыми образовательными потребностями в рамках системы высшего образования, выявлен и сформулирован ряд парадоксов применения инклюзии в области физкультурно-спортивной деятельности, которые требуют дальнейшей структуризации и решения.

Ключевые слова: *студенты, инклюзия, физкультурно-спортивная деятельность, универсальные компетенции, парадоксы инклюзии.*

Paradoxes of Inclusion at University Students Physical and Sports Activity

Boldov Alexander S.

Associated Professor of the Moscow State University of Psychology and Education, PhD in Pedagogy
(Moscow)
boldovas@mgppu.ru

The article analyzes the physical culture and sports activities of students with special educational needs within the framework of the higher education system, identifies and formulates a number of paradoxes in the use of inclusion in the field of physical culture and sports activities that require further structuring and solution.

Keywords: *students, inclusion, physical culture and sports activities, universal competencies, paradoxes of inclusion.*

Введение

На современном этапе развития системы образования, в том числе высшего образования, как профессионально-ориентированной системы, ярко выражена тенденция использования инклюзивности

(инклюзии) во всех сферах ее проявления. Как верно подметила С.В. Алехина [3, с. 6], сама по себе «...идея инклюзии подразумевает, что... сама система должна быть готова к включению любого ребенка». С данным постулатом трудно не согласиться, тем более что в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» прямо прописана необходимость «...равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1]. К величайшему сожалению, именно из-за достаточно большого разнообразия этих самых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей самих обучающихся существует проблематика структурирования возможных подходов и технологий применения двигательной активности в рамках здоровьесберегающего блока базовых практико-ориентированных дисциплин, формируемых универсальных компетенций обучающихся студентов. Исходя из этого, в данной аналитической статье предпринята попытка осмысления парадоксов инклюзии в физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов и поиска возможностей для их преодоления.

Соматическое здоровье студентов вузов с особыми образовательными потребностями

Безусловно, соматическое здоровье студентов зависит от достаточного количества факторов, немаловажным из которых является культура их двигательной активности – физическая культура личности. Тем не менее проведенные исследования группы авторов [7] предьявляют нам результаты достоверно неутешительные – и в мировом сообществе стран, и в Российской Федерации соматическое здоровье имеет тенденцию к ухудшению, независимо от того, имеют студенты особые образовательные потребности или нет. Более того, при сравнении собственных данных с аналогичными [8, с. 7] студенты из-за изменения условий образовательной среды в период обучения (стресс, нагрузки физические и интеллектуальные, нерегулярное, некачественное питание и т.д.) с каждым семестром все больше предьявляют жалобы к состоянию собственного здоровья. В той же работе отмечаются и ухудшающиеся референсные значения здоровья поступающих первокурсников с хроническими патологиями. Отдельной обширной статистики по динамике соматического здоровья студентов с особыми образовательными потребностями на данный момент найдено не было, однако методом интерполяции можно с достаточной уверенностью утверждать, что вышеозначенная тенденция ухудшения вполне возможна и в большой степени вероятна. Более того, представляется весьма затруднительным констатировать этот факт именно из-за очень большого раз-

нообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей данного контингента обучающихся.

Инклюзия в физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов

Общезвестным фактом является то, что терминологически «инклюзия – это включение», то есть мультиаспектное, автономное, равноправное взаимодействие в процессе образования – формальное и неформальное [6]. Однако же А.В. Агеев с соавт. [9] отмечает, что в большинстве российских вузов занятия по практической физической культуре проходят «по старинке», с результирующей составляющей в виде контрольных нормативов (ГТО, спортивно-специальных, профессионально-специальных и т.д.). Как отмечают авторы [9, с. 14], из-за некоторого методического вакуума многие вузы «...практические занятия по физической культуре... поспешили перевести частично или полностью в разряд самостоятельной работы...». Возникает закономерный вопрос: тогда каким образом возможно применить инклюзию в физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов, если сами студенты, имеющие или не имеющие особых образовательных потребностей, атомизируются в индивидуальной работе? Более того, к сожалению, согласно тому же Федеральному закону «Об образовании» [1, п. 5, 7], единой системы применения инклюзии не существует, а профессорско-преподавательский состав профилирующих кафедр вправе использовать дифференциацию студентов по четырем функционально-нозологическим группам, что ввиду не всегда достаточного уровня профессиональной подготовки или мотивации способствует даже исключению студентов с особыми образовательными потребностями из практической, не то что инклюзивной, физкультурно-спортивной деятельности [7], замене ее на реферативное или теоретическое, самостоятельное изучение аспектов лечебной физической культуры, связанных с наличествующими у студентов отклонений в состоянии здоровья. Данная проблема, по нашему мнению, в достаточной степени сужает возможности создания и развития «...инклюзивной культуры в образовательном сообществе...» [3, с. 7] просто потому, что взаимодействия «преподаватель-студент» в одной из самых энергоемких дисциплин высшего образования не происходит – не создаются ценностные ориентации студентов на здоровый образ жизни, их аксиологический и физиологический опыт [4], рефлексия на него [5].

В общепедагогической практике существует большое количество педагогических технологий, которые могут быть использованы (и используются) в практическом применении с использованием инклюзии [7]. Это и технологии компетентностного освоения,

и корректирующие когнитивные технологии, и социально ориентирующие технологии, даже инклюзивно-достиженческие. Все представленные технологии могут быть и должны использоваться в обширном пространстве физкультурно-спортивной деятельности студентов с особыми образовательными потребностями. К сожалению, практико-ориентированность и обширность педагогического потенциала технологий к реализации, в совокупности с большим количеством разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей самих студентов, приводят к вопросу о материально-техническом обеспечении образовательного процесса в достаточной мере – адаптированные спортивные базы и оборудование, достаточно специфичное и дорогое; квалификация профессорско-преподавательского состава профилирующих кафедр; финансовое обеспечение индивидуально-массовой работы и ее научная актуальность; обеспечение безопасности и медико-социального сопровождения; тьюторское обеспечение физкультурно-спортивной деятельности и т.д.

Парадоксы инклюзивной профессиональной образовательной среды вузов в области физкультурно-спортивной деятельности студентов с особыми образовательными потребностями

Исходя из всей проблематики, представленной выше, в достаточной мере можно охарактеризовать некоторое количество парадоксов использования инклюзии в физкультурно-спортивной деятельности студентов с особыми образовательными потребностями:

1. Организационно-методический парадокс (соответствие уровня профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава ее востребованности).

2. Организационно-экономический парадокс (соответствие материально-технической базы вуза ее достаточной востребованности).

3. Медико-социальный парадокс (соответствие уровня медицинского, социального и тьюторского обеспечения его востребованности).

4. Психолого-педагогический парадокс (соответствие аксиологического и праксиологического опыта студента с особыми образовательными потребностями его реализации в области физкультурно-спортивной деятельности вуза).

5. Парадокс безопасности образовательной среды в области физкультурно-спортивной деятельности студентов с особыми образовательными потребностями (соответствие безопасности физкультурно-спортивной деятельности при совместно-распределенном взаимодействии всех участников образовательного процесса).

6. Достиженческий парадокс (соответствие уровня динамики достижений в физкультурно-спортивной деятельности студентов с особыми

образовательными потребностями балльно-рейтинговой оценке уровня достижений относительно здоровых студентов).

Данные парадоксы инклюзии в области физкультурно-спортивной деятельности студентов с особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями должны быть с достоверной точностью преодолены для полноценного включения студентов в образовательный процесс в области физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов. На данный момент существуют лишь некоторые, отдельно изучаемые компоненты, которые с течением времени и развитием системы высшего образования могут быть объединены в единый кластер образовательной среды.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (посл. ред.) «Об образовании в Российской Федерации» // СЗ РФ. 2012. № 53.

2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 30.05.2012 № МД-583/19 «О методических рекомендациях “Медико-педагогический контроль за организацией занятий физической культурой обучающихся с отклонениями в состоянии здоровья”» // СПС «КонсультантПлюс».

3. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 5–16. EDN SCYAPP.

4. Болдов А.С. Возможности применения системы key performance indicators в педагогической деятельности кафедр физической культуры и спорта вузов / А.С. Болдов // Наука и спорт: современные тенденции. 2021. Т. 9. № 2. С. 40–47. DOI:10.36028/2308-8826-2021-9-2-40-47. EDN SMXXKQ.

5. Болдов А.С. Рефлексия в инклюзивной практике физкультурно-спортивной деятельности студентов вузов / А.С. Болдов // Адаптивная физическая культура. 2022. Т. 90. № 2. С. 10–12. EDN BWBCFY.

6. Кетриш Е.В. Теория и практика инклюзивного образования (на примере физического воспитания): учебное пособие / Е.В. Кетриш, Т.В. Андрихина, Н.В. Третьякова; под общ. ред. Е.В. Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 127 с. URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/21891/1/978-5-8050-0622-8_2017.pdf

7. Самсонова Е.В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования / Е.В. Самсонова // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сб. матер. III Межд. науч.-практ. конф. / под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 84–95.

8. Состояние здоровья студенческой молодежи: тенденции, проблемы, решения / Е.В. Фазлеева, А.С. Шалавина, Н.В. Васенков [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 5. EDN SCZANZ.

9. Физическая культура в вузе. Что это? / А.В. Агеевец, В.Ю. Ефимов-Комаров, Л.Б. Ефимова-Комарова [и др.] // Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 3 (193). С. 11–17. DOI:10.34835/issn.2308-1961.2021.3.p11-18. EDN OAXXCP.

Публичная защита индивидуальных проектов студентами с нарушениями слуха как фактор развития инклюзивной образовательной среды колледжа (на примере ГБПОУ «Челябинский колледж “СФЕРА”»)

Гаврилова Екатерина Михайловна,

*руководитель инновационно-методического отдела
ГБПОУ «Челябинский колледж “Сфера”» (Челябинск)
katerinag1983@mail.ru*

В статье рассмотрен подход к развитию инклюзивной образовательной среды в процессе подготовки и проведения публичной защиты индивидуальных проектов студентами с нарушениями слуха в среднем профессиональном учреждении.

***Ключевые слова:** развитие инклюзивной образовательной среды колледжа, защита индивидуального проекта, среднее профессиональное учреждение, студенты с нарушением слуха.*

Public Defense of Individual Projects by Students with Hearing Impairments as a Factor for Developing an Inclusive Educational Environment in the College (Based on the Example of the SBPEI ‘Chelyabinsk Social and Professional College ‘Sphere’)

Gavrilova Ekaterina M.

*Head of the Innovation and Methodology Department of the SBPEI
‘Chelyabinsk social and professional college ‘Sphere’ (Chelyabinsk)
katerinag1983@mail.ru*

The article discusses an approach to developing an inclusive educational environment in the process of preparing and conducting public defense of individual projects by students with hearing impairments in a vocational institution.

***Keywords:** development of inclusive educational environment in college, defense of individual project, vocational institution, students with hearing impairments.*

Глобализация, полноценный международный рынок и информатизация абсолютно всех сфер жизни человека окончательно закрепили проектный подход не просто как способ управления, но и как философию ведения производственной деятельности и бизнеса.

Освоение принципов проектного управления стало необходимостью для любой профессии, что повлекло включение элементов проектной деятельности в школьную программу.

Система среднего профессионального образования продолжает формировать компетенции выпускников, органично развивая тему проектного управления в образовательных программах.

Данное обстоятельство обусловило введение во все образовательные программы государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Челябинский социально-профессиональный колледж “Сфера”» (ГБПОУ «Челябинский колледж “Сфера”») дисциплины «Основы проектной деятельности» для освоения современных компетенций на уровне, требуемом рынком труда.

Образовательный процесс в ГБПОУ «Челябинский колледж “Сфера”» идет в условиях полной инклюзии обучающихся с особенностями различных видов нозологии. Обучение студентов с нарушениями слуха в контексте изучения курса «Основы проектной деятельности» требует особого подхода в связи со спецификой данного учебного предмета.

Дисциплина «Основы проектной деятельности» изучается на первом курсе в течение двух семестров, предполагает изучение теоретического и практического материала в области проведения студенческого научного исследования. Задачи данного предмета таковы:

1. Составление научного текста.

2. Оформление научного текста в форму документа «Индивидуальный проект» с учетом требований к печатной форме.

3. Публичная защита проекта.

При изучении дисциплины «Основы проектной деятельности» у большинства студентов, как показывает опыт, самые значительные затруднения возникают в ходе подготовки и проведения публичной защиты индивидуального проекта. Это связано с отсутствием опыта публичных выступлений, волнением, стеснением, низким уровнем критической оценки информации, необходимой для включения в текст доклада. Студенты с нарушениями слуха, кроме перечисленных затруднений, имеют ограничения, связанные с нарушением или невозможностью устной речи; обусловленные специфической коммуникацией с преподавателем и членами комиссии, оценивающей защиту проекта; вызванные лингвистическими возможностями жестового языка при обозначении научных терминов.

Данные ограничения являются достаточно серьезным вызовом для развития инклюзивной образовательной среды колледжа. Рассмотрим возможные решения, которые были выработаны в ГБПОУ «Челябинский колледж “Сфера”» в 2022/23 учебном году:

1. Использование максимального количества изобразительных средств для публичной защиты индивидуальных проектов студентами с нарушениями слуха (мультимедийные презентации с включением полных текстов положений, выносимых на защиту; видеофайлы с участием студента с нарушением слуха с демонстрацией информационного

материала по проекту и использованием письменных текстовых блоков, показываемых студентом).

2. Обязательное сопровождение сурдопереводчиком процесса подготовки и защиты индивидуального проекта.

3. Создание благоприятной, дружеской атмосферы в коллективе студентов. Поддержка сокурсников с нарушениями слуха или без – залог уверенности докладчика, пример настоящей развивающей среды учреждения. Такая поддержка реализуется в активном зрительном контакте с докладчиком, в технической помощи при трансляции презентации.

4. Коллективная работа всех преподавателей и психологической службы колледжа, выражающаяся в определении концепции защиты индивидуальных проектов, позволяющей учесть индивидуальные особенности студентов с нарушениями слуха и исключающая их психологический и физический дискомфорт.

5. Техническое сопровождение необходимыми средствами визуализации информации, обучение особенностям работы с программными продуктами, позволяющими создавать мультимедийные презентации и видеоматериалы. Стоит заметить, что для проведения итоговых мероприятий (каким является публичная защита индивидуальных проектов) учебное заведение, в котором обучаются студенты с нарушениями слуха, должно располагать запасом батареек для слуховых аппаратов.

Таким образом, публичная защита индивидуальных проектов студентами с нарушениями слуха становится важным обстоятельством, влияющим на развитие инклюзивной образовательной среды. Учет особенностей проведения процедуры защиты требует от учебного заведения проведения комплекса мероприятий – от выбора содержательного компонента образования до учета технических проблем, возникающих у студентов с нарушениями слуха, при использовании слуховых аппаратов.

Формирование профессиональных кулинарных навыков в условиях инклюзивной мастерской

Захарова Елизавета Сергеевна,

*педагог-психолог РБОО «Центр лечебной педагогики» (Москва)
elizabetha@bk.ru*

Карпова Надежда Алексеевна

*педагог-психолог РБОО «Центр лечебной педагогики» (Москва)
n.k.08@mail.ru*

В статье представлен опыт обучения молодых людей с психическими нарушениями по специальности «Кулинария» в условиях Гастрономической модельной

площадки РБОО «Центр лечебной педагогики». Анализируются факторы, влияющие на эффективность обучения. Представлены авторская разработка чек-листа для оценки сформированности профессиональных навыков и предварительные результаты исследования динамики сформированности этих навыков в процессе обучения.

Ключевые слова: *молодые люди с психическими нарушениями, профессиональная подготовка, кулинария, диагностическая оценка, профессиональные навыки.*

Formation of Professional Culinary Skills in an Inclusive Workshop

Zakharova Elizaveta S.

*Educational Psychologist of Regional Non-commercial Organization
'Center for Curative Pedagogics' (Moscow)
elizabhetta@bk.ru*

Karpova Nadezhda A.

*Educational Psychologist of Regional Non-commercial Organization
'Center for Curative Pedagogics' (Moscow)
n.k.08@mail.ru*

The article presents the experience of teaching young adults with mental disorders cooking skills in the Gastronomic model platform in the Center for Curative Pedagogics, Moscow. The factors influencing the effectiveness of training are analyzed. The author's development of a checklist for assessing the formation of professional skills and preliminary results of the study of the dynamics of the formation of these skills in the learning process are presented.

Keywords: *young adults with mental disorders, vocational training program, culinary, diagnostic evaluation, professional skills.*

Молодые люди, имеющие психические расстройства и нарушения психического развития, в большинстве своем имеют значительные трудности с получением профессиональной подготовки и дальнейшим трудоустройством. Одной из ключевых проблем является отсутствие стойкой мотивации к профессиональной деятельности, отказ от обучения или трудоустройства при столкновении с трудностями [7]. Многие молодые люди поступают на программы профессиональной подготовки исходя из принципа «куда возьмут», впоследствии бросают их, другие заканчивают, но не трудоустраиваются.

Одной из эффективных форм профессиональной подготовки для людей с психическими нарушениями, позволяющей преодолеть трудности формирования учебной мотивации, являются профессиональные пробы, создание таких условий обучения, где люди получают профессиональную подготовку в условиях, максимально приближенных к естественной рабочей среде, но в окружении наставников – специалистов психолого-

педагогической поддержки [1; 2; 6]. Создание таких условий возможно в ремесленной или рабочей мастерской, где процесс обучения является одновременно и процессом изготовления продукта, обладающего социальной и художественной ценностью [3; 5; 6]. Молодые люди, обладающие разными возможностями, умениями и навыками, включаются под руководством мастера производственного обучения в общий рабочий и творческий процесс, принимая разное участие в технологической цепочке операций, необходимых для изготовления продукта или изделия. Таким образом, в мастерской присутствуют ученики с разным уровнем как возможностей, обусловленных тяжестью нарушений, так и профессиональной подготовкой [6].

В нашей статье мы представляем опыт обучения молодых людей с психическими нарушениями по специальности «Кулинария» в условиях Гастрономической модельной площадки (далее – ГАМП) РБОО «Центр лечебной педагогики» (ЦЛП). По форме ГАМП является инклюзивной мастерской, в которой работают профессиональные повара и специалисты психолого-педагогического сопровождения вместе с молодыми людьми, имеющими разный уровень интеллектуальных и психических нарушений. Эти молодые люди являются студентами ГАМП, но одновременно включены в рабочие процессы приготовления пищи. Мастера производственного обучения – профессиональные шеф-повара определяют подходящие виды деятельности для каждого студента. Совместно со специалистами психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения выстраивается индивидуальный обучающий маршрут каждого участника мастерской.

Формированию учебной и профессиональной мотивации способствует и выбранное направление подготовки. Реализация интереса к еде и приготовлению пищи затрагивает как базовые нейробиологические, так и социокультурные потребности человека и выступает стимулом развития устойчивой мотивации студентов к процессу обучения [8; 9; 10].

В настоящий момент в ГАМП при поддержке фонда «Вклад в будущее» проводится комплексное исследование эффективности реализуемой программы профессиональной подготовки. Одной из задач исследования является организация диагностики развития профессиональных навыков участников в процессе обучения.

В исследовании динамики сформированности профессиональных навыков приняли участие 23 человека возрастом от 19 до 42 лет (13 муж. и 10 жен.). 10 из них проживают в семье, 13 – в учебно-тренировочных квартирах. 22 человека имеют интеллектуальные нарушения разной степени (3 – обусловленные генетическим синдромом); 2 человека имеют расстройства шизофренического спектра; 2 – расстройства аутистического спектра; 1 – эпилепсию.

Все молодые люди обучаются кулинарным навыкам. Четверо молодых людей проходят курс обучения профессиональным кулинарным навыкам (профессиональной подготовки) и осваивают навыки, необходимые для работы на профессиональной кухне на открытом рынке труда. Остальные обучаются элементарным кулинарным навыкам (пред-профессиональная подготовка, направленная на подготовку студентов к применению элементарных кулинарных навыков в быту и к возможности вспомогательных работ на кухне).

Помимо обучения кулинарным навыкам, 11 человек обучаются также по профессии «Кондитер» (в сотрудничестве с Технологическим колледжем № 21). 11 человек получают образование по профессии раздатчика (работа в зале и на линии раздачи, уборка и мытье посуды).

Для оценки развития профессиональных навыков у участников программы мастера и специалисты психолого-педагогического сопровождения ГАМП в 2022 г. разработали чек-лист кулинарных навыков.

У каждого студента в процессе наблюдения за его деятельностью в мастерской оценивается уровень поддержки/самостоятельности при выполнении конкретных производственных операций по осваиваемым разделам программы. Критерии оценивания уровня самостоятельности были сформированы с опорой на разработанную в Центре лечебной педагогики и дифференциального обучения Псковской области систему [1]. Описательная оценка основывается также на исследованиях сопровождения трудовой деятельности обучающихся с ментальными нарушениями в ГБПОУ «Технологический колледж № 21». В основе оценки лежит идея о постепенном снижении уровня необходимого сопровождения при усвоении культурно обусловленного способа выполнения навыка, носителем которого изначально является сопровождающий, но постепенно способ интериоризуется студентом [5].

Всего выделяется пять уровней сформированности профессионального навыка:

0 баллов – не выполняет;

1 балл – выполняет со значительной помощью сопровождающего (ведущая роль у сопровождающего);

2 балла – выполняет с частичной помощью (с опорой на сопровождающего);

3 балла – выполняет самостоятельно, но с периодической (контролирующей) помощью;

4 балла – выполняет самостоятельно.

Студенты ГАМП, участвующие в исследовании, прошли первичное обследование сформированности профессиональных навыков осенью 2022 г. и повторное в июне 2023 г.

Проводя это исследование, мы ставили задачи не только диагностики сформированности навыков у студентов, но и оценки самой

методики. Разработанная методика оказалась чувствительной к изменениям в сформированности профессиональных навыков у студентов. Среди 23 студентов прогресс в развитии навыков хотя бы в одном из разделов показали 18 человек. При этом трое из молодых людей, не показавших прогресса в обучении, посещали ГАМП в течение года всего один раз в неделю, получая, таким образом, меньшее воздействие программы, чем большинство студентов, посещающих ГАМП два и более раз в неделю. Еще одна девушка, не показавшая прогресса в развитии навыков, и вовсе на время прерывала обучение в ГАМП по семейным обстоятельствам.

Прогресс в развитии навыков оказался очень разным у всех студентов: у некоторых участников исследования изменился уровень сформированности лишь одного оцениваемого навыка, у других мы выявили прогресс по нескольким навыкам каждого из разделов. Анализ повлиявших на это факторов входит в ближайшие задачи исследования. Так, у студентов, которые показали высокий уровень сформированности профессиональных навыков уже при первом обследовании, прогресс в развитии навыков при повторном обследовании был менее выражен.

Выводы

Программа профессиональной подготовки в ГАМП учитывает ряд факторов (максимальная приближенность к рабочей среде, структурированный процесс психолого-педагогического сопровождения, единство обучения и изготовления конечного продукта), влияющих на формирование стойкой профессиональной мотивации студентов и успешное развитие их профессиональных навыков. В настоящее время проводится исследование эффективности обучения в ГАМП. Важным этапом стала разработка системы оценивания сформированности профессиональных навыков студентов. Предварительные результаты позволяют говорить о чувствительности этого инструмента к прогрессу в обучении кулинарным навыкам. Статистическая обработка результатов, а также подробный анализ индивидуальных случаев (case study) пока не проводились и являются ближайшими перспективами исследования.

Литература

1. Вместе к самостоятельной жизни: Опыт работы Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области / под ред. А.М. Царева. Псков: ПОИПКРО, 2014. URL: <https://downsideup.org/elektronnaya-biblioteka/vmeste-k-samostoyatelnoy-zhizni-opyt-raboty-centra-lechebnoy-pedagogiki-i/>

2. Волкова О.О. Опыт профессионального обучения и социально-трудоустройственной адаптации молодых людей с ТМНР в условиях колледжа / О.О. Волкова, Г.А. Головина // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: науч.-практ. сб. М.: Тервинф, 2019. Вып. 10. С. 128–136.

3. Головина Г.А. Профессиональная ориентация молодых людей с выраженными ментальными нарушениями / Г.А. Головина // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: науч.-практ. сб. М.: Тервинф, 2021. Вып. 12. С. 276–286.
4. Карпова Н.А. Сопровождение трудовой деятельности молодых людей с нарушениями ментального развития. Взгляд сквозь призму культурно-исторической концепции Л.С. Выготского / Н.А. Карпова // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: науч.-практ. сб. Вып. 12. М.: Тервинф, 2021. С. 287–300.
5. Карпова Н.А. Формирование самосознания и профессиональной мотивации у молодых людей с аутизмом и тяжелыми нарушениями развития, обучающихся профессиональным навыкам / Н.А. Карпова // Аутизм и нарушения развития. 2018. Вып. 1 (58). С. 22–28.
6. Липес Ю.В. Невидимые возможности // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: науч.-практ. сб. / Ю.В. Липес, Р.Р. Дименштейн. М.: Тервинф, 2019. Вып. 10. С. 137–146.
7. Программы сопровождаемого трудоустройства для людей с РАС и/или интеллектуальными нарушениями: обзор российского и международного опыта / Фонд «Обнаженные сердца». 2021. URL: <https://api.nakedheart.online/storage/literature/19/pdf-fe6471cbf53e5c5d69eb1901ec30a825.pdf>
8. Farmer N. Psychosocial Benefits of Cooking Interventions: A Systematic Review / N. Farmer, K. Touchton-Leonard, A. Ross // Health Educ Behav. 2018. Vol. 45 (2). P. 167–180. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5862744/>
9. Garcia A. The Impact of Cooking Groups on One Individual's Transition to Independent Living / A. Garcia // Occupational Therapy Doctorate Capstone. 2020. URL: <https://encompass.eku.edu/otdcapstones/68>
10. Porter J. Food Skills of People with a Chronic Mental Illness: The Need for Intervention / J. Porter, S. Capra and G. Watson // British Journal of Occupational Therapy. 1999. Vol. 62. Iss. 9. P. 394–398. URL: <https://journals.sagepub.com/toc/bjod/62/9>

Пути разрешения проблем приобретения социальных навыков выпускниками ПОО, имеющими инвалидность

Кандаурова Ирина Николаевна,

тьютор ГПОУ «Кемеровский коммунально-строительный техникум» имени В.И. Заузелкова (Кемерово, Кемеровская область – Кузбасс)
kandaurovain@mail.ru

В статье рассмотрены вопросы приобретения социальных навыков, необходимых при трудоустройстве выпускников профессиональных образовательных организаций, с приведением примеров работы с абитуриентами и студентами учебного заведения.

Ключевые слова: профессиональный выбор, психологический аспект, воздействие участия в профессиональных соревнованиях, факторы, затрудняющие трудоустройство.

Ways to Address the Challenges of Acquiring Social Skills for Professional Educational Organizations Graduates with Disabilities

Kandaurova Irina N.

*Tutor of the State Educational Institution 'Kemerovo Municipal Construction College' named after V.I. Zauzelkova (Kemerovo, Kemerovo region – Kuzbass)
kandaurovain@mail.ru*

In the article deals with the issues of acquiring social skills necessary for the employment of graduates of professional educational organizations with examples of working with applicants and students of an educational institution.

Keywords: *professional choice, psychological aspect, impact of participation in professional competitions, factors hindering employment.*

Приобретение социальных навыков студентами начинается задолго до выпуска из учебного заведения. Проблема требует постепенного, поэтапного разрешения, начиная с поступления абитуриента в техникум. Тема эта сложная и требует особой проработки следующих отдельных вопросов:

1. Выбор специальности абитуриентом, имеющим инвалидность. Профессиональный выбор для любого подростка является сложным процессом, а для ребенка с инвалидностью тем более составляет особые трудности. Некоторые подростки, несмотря на проведенную с ними профориентационную работу, не соглашаются с предложенными рекомендациями специалистов техникума о доступных специальностях и профессиях для определенной нозологии. И делают свой выбор неверно – часто в пользу такого критерия, как престижность специальности, не учитывая своих возможностей здоровья. Причем родители нередко идут на поводу у своих детей, сообщая в приемной комиссии: «Но она/он же хочет», и результат к концу обучения в части трудоустройства оказывается не совсем ожидаемый. Можно привести пример выпускницы этого года, имеющей нозологию по зрению. Вопреки всем уговорам специалистов она поступила на специальность «Экономика и бухгалтерский учет». Училась с удовольствием, подтверждением тому – полученный по окончании обучения диплом с отличием (не пользуется шрифтом Брайля – слабовидящая). Но, обсуждая с обучающейся и родителями тему трудоустройства, пришли к выводу, что большая нагрузка на глаза, в случае трудоустройства по специальности, не лучшим образом скажется в будущем на здоровье выпускницы. И только сейчас, вспоминая мнение специалистов приемной комиссии и тьютора, студентка поняла, что ее ожесточенные споры и упрямство родителей усложняют процесс трудоустройства. Девочка очень способная и хорошо обучаемая, в настоящее время планирует поступление в высшее учебное заведение.

Многие выпускники намерены продолжить обучение в вузе, кто-то будет совмещать учебу и работу, а кому-то материально помогают родители – продолжают очное обучение.

2. Воля самого студента к достижению целей (психологический аспект). Личности, имеющие инвалидность, имеют объективные причины, затрудняющие процесс трудоустройства, им сложнее адаптироваться к требованиям социума. Однако они остаются личностями, способными быть очень целеустремленными и сильными, в итоге возможность процесса трудоустройства повышается. Примером тому может служить выпускница по специальности «Управление качеством продукции, процессов и услуг». Обучаясь на 3-м и 4-м курсах, прошла практику стажером на заводе «КемеровоХиммаш» – в филиале АО «Алтайвагон», где получила профессиональный опыт в отделе технического контроля. Проявляя огромное желание трудиться, показала хорошие результаты как профессионал, чем вызвала уважение сотрудников предприятия. По окончании прохождения практики от работодателя поступило предложение по трудоустройству. Окончив с отличием учебное заведение, приняла решение работать на заводе.

3. Успешное участие студентов в различных профессиональных конкурсных мероприятиях.

Воздействие процесса участия обучающихся в профессиональных соревнованиях на результат приобретения социальных навыков можно представить по следующим критериям:

В период прохождения конкурса, олимпиады, чемпионата зарождается дух соперничества. Появляется нужная мотивация: «Я хочу быть лучшим». Можно отметить, что в школьные годы некоторые из детей, имеющих инвалидность, были ничем не примечательной личностью. Да, это так – из рассказов родителей. Один из таких студентов впоследствии три года подряд, участвуя в региональном чемпионате «Абилимпикс», стал получать 1-е место в компетенции «Электромонтаж». Начиная с первого его участия наблюдались изменения личностного развития, менялось отношение к результатам обучения. Появилось намерение преуспеть в изучении дисциплин профессии «Мастер по ремонту и обслуживанию инженерных систем жилищно-коммунального хозяйства». В этом году студент окончил учебное заведение, имея в дипломе оценки «хорошо» и «отлично».

Участие в конкурсе дает возможность развития коммуникативных качеств. Подростки заводят новые знакомства. После достигнутых побед и получения дипломов сверстники проявляют уважение – появляется авторитет в группе. Для многих из них участие в чемпионате, а не победа – это уже один из способов самосовершенствования. Появляющаяся в этот период адекватная самооценка мотивирует действовать, помогает раскрытию не только потенциала в учебе, но и творческих

способностей. Появляются самоуважение и чувство собственного достоинства.

Подтверждение участия в конкурсах дипломами и сертификатами – это возможность студента пополнить своим результатом личное портфолио, просматривая которое многие гордятся своими достижениями и стремятся преуспеть в делах. По окончании учебного заведения итоги участия в профессиональных конкурсных мероприятиях дают возможность составить собственное резюме более информативно, представив работодателю лучшие результаты профессиональных навыков.

4. Работодатели часто отказываются принимать на работу инвалидов в связи с определенными ограничениями по состоянию здоровья, и это главное, а также отсутствием доступной среды, психологическими особенностями инвалидов, в связи с необходимостью планового лечения, требующего перерыва в работе. Также важным фактором, затрудняющим трудоустройство, является предоставление для инвалидов дополнительных льгот – сокращение рабочего времени, предоставление дополнительного отпуска. Все эти вопросы задавались на профориентационных мероприятиях в течение учебного года специалистами техникума представителям стабильно работающих предприятий г. Кемерово, таких как ООО «Газпром межрегионгаз Кемерово», АО «КемВод», ООО «Ремонтно-эксплуатационное управление 9». Некоторые вопросы на тему трудоустройства инвалидов иногда ставили работодателей в тупик.

Примером благоприятного стечения описанных обстоятельств является выпускник ГПОУ ККСТ, получивший в 2023 г. диплом «с отличием» по специальности «Право и социальное обеспечение». В принятии решения выбора профессии на тот момент абитуриент, имеющий нозологию ОДА (не колясочник), в первую очередь ориентировался на состояние своего здоровья. Было очевидно, что для него нужна специальность, которая подразумевает интеллектуальный труд. В процессе обучения у него появилась мечта – при трудоустройстве заняться защитой прав людей с ограниченными возможностями здоровья. Он уверенно шел к своей цели, участвуя в различных профессиональных конкурсных мероприятиях: в конференции «Взгляд в профессиональное будущее», где выступил с исследовательской работой на тему трудоустройства инвалидов, получив диплом I степени; в международном конкурсе эссе «Право в эпоху перемен» по направлению «Права человека», получив диплом III степени. Принимал участие в чемпионатах «Абилимпикс» по компетенциям: «Документационное обеспечение управления и архивоведение», «Обработка текста», «Юриспруденция». Участвуя и побеждая в различных профессиональных конкурсах, студент приобретал социальные навыки, тем самым повышая возможность реализации себя в профессиональном плане. Для обучающегося было продумано место прохождения практики с учетом его потребностей и нозологии. По окон-

чании учебного заведения выпускник благополучно проходит стажировку в строительной компании г. Кемерово ООО «Партнер» и надеется на постоянное трудоустройство.

Делая вывод, можно заметить, что положительное решение рассмотренных вопросов позволяет создать ключевой фактор успеха в социализации при трудоустройстве выпускников профессиональных образовательных организаций, имеющих инвалидность.

Мы возлагаем надежды на студентов, которым благополучно удалась все четыре процесса социализации – выбор специальности, постановка цели в процессе обучения, удачное участие в профессиональных конкурсных мероприятиях, планирование трудоустройства по окончании учебного заведения.

Особенности создания условий для социальной адаптации студентов СПО с интеллектуальными нарушениями

Карасева Ольга Владимировна,

*педагог-психолог ГБПОУ Московской области «Физико-технический колледж»
(Долгопрудный, Московская обл.)*

Статья посвящена методам социальной адаптации студентов среднего профессионального образования (СПО) с интеллектуальными нарушениями. Рассматриваются определение и характеристика интеллектуальных нарушений, необходимые условия для адаптации, а также методы, успешно применяющиеся в современной системе СПО. Отдельное внимание уделяется анализу текущих проблем и вызовов в области адаптации. На основании широкого спектра источников в статье подчеркивается важность комплексного подхода к образованию лиц с инвалидностью и выделяются ключевые аспекты, которые могут служить основой для дальнейших исследований и усовершенствования практик в этой области.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, социальная адаптация, студенты СПО, инклюзивное образование, методы адаптации, закон об образовании лиц с инвалидностью, особые потребности, проблемы и вызовы.

Features of Creating Conditions for the Social Adaptation of Vocational Students with Intellectual Disabilities

Karaseva Olga V.

*Teacher-Psychologist of the State Budgetary Professional Educational Institution of the Moscow region 'Physico-technical College' (Dolgoprudny, Moscow region)
sataolga@yandex.ru*

The article is devoted to the methods of social adaptation of students of secondary vocational education (SPE) with intellectual disabilities. The definition and characteristics of intellectual disabilities, the necessary conditions for adaptation, as well as methods successfully used in the modern system of SPO are considered. Special attention is paid to the analysis of current problems and challenges in the field of adaptation. Using a wide range of sources, the article emphasizes the importance of an integrated approach to the education of persons with disabilities and highlights key aspects that can serve as a basis for further research and improvement of practices in this area.

Keywords: *intellectual disabilities, social adaptation, secondary vocational education students, inclusive education, adaptation methods, the Law on the Education of Persons with Disabilities, special needs, problems and challenges.*

Введение

Одна из первостепенных задач современного российского и международного образования – это подготовка обучающихся к активной, самостоятельной жизни, их социализация и помощь в самостоятельном выборе ими жизненного пути, в первую очередь если речь идет о системе среднего профессионального образования (СПО), – профессионального. В настоящее время остро стоит вопрос социальной адаптации и трудовой социализации уязвимых групп обучающихся с ОВЗ, в частности с интеллектуальными нарушениями. Идея интеграции таких выпускников в социум как полноценных граждан, способных самостоятельно овладеть профессией и работать, берет свое начало в научных трудах отечественных психологов и дефектологов. Эти работы посвящены роли трудовой деятельности в развитии личности с нарушениями интеллекта [2; 3]. Студентам означенной категории необходима специализированная поддержка, для того чтобы полностью раскрыть свой потенциал и интегрироваться в общество.

Социальная адаптация является одним из важнейших аспектов такой поддержки, поскольку позволяет обучающимся развить навыки и уверенность в себе, необходимые для взаимодействия с другими людьми и участия в общественной деятельности. Однако создание условий для социальной адаптации студентов с нарушениями интеллекта может быть сложной и трудной задачей, требующей многостороннего подхода, учитывающего уникальные потребности каждого студента. Цель данного исследования – изучить особенности создания условий для социальной адаптации учащихся с нарушениями интеллекта в программах специального образования. Задачи исследования – выявить основные проблемы и возможности создания условий для социальной адаптации, провести обзор существующей литературы по эффективным стратегиям социальной адаптации и разработать рекомендации по улучшению результатов со-

циальной адаптации учащихся с нарушениями интеллекта. Достижение поставленных целей позволит внести вклад в разработку эффективных стратегий поддержки социальной адаптации студентов с нарушениями интеллекта, улучшить качество их жизни и полностью реализовать им свой потенциал.

Методы социальной адаптации студентов СПО с интеллектуальными нарушениями

Формирование навыков самообслуживания, социально-бытовой ориентировки, привитие трудовых навыков, нацеливание на получение профессии с последующим трудоустройством – основа социальной адаптации обучающихся с интеллектуальными нарушениями [1]. Основные методы направлены на:

- формирование нравственных и правовых знаний, оценок и убеждений (рассказ, беседа, разъяснение, убеждение, диспут, ролевые игры, моделирующие правильное поведение в различных ситуациях, и др.);

- формирование опыта общественных отношений, умений и привычек социально-нормативного поведения (организация различных видов физкультурно-спортивной деятельности, межличностного общения в разнообразных ситуациях, упражнение, приучение);

- стимуляцию и подкрепление социально-нормативного поведения личности и коллектива (команды) (поощрение, осуждение, наказание) [4].

Описание необходимых условий для адаптации

Необходимым условием для успешной адаптации является разработка инклюзивных систем и политик образования, особенно в странах с низким и средним уровнями дохода [5; 6; 7]. Соединенные Штаты, например, подчеркивают важность соблюдения тематических областей Закона об образовании лиц с инвалидностью (IDEA) [4].

Перечисление и анализ методов, которые успешно применяются в современной системе СПО

Существует несколько методов и активностей, которые могут помочь студентам с инвалидностью в успешном освоении основного образовательного содержания: это поддержка, модификации и содействие студентам [9]. Адаптация практик для студентов с особыми образовательными потребностями также является неотъемлемой частью этого процесса [4].

Проблемы и вызовы в области адаптации студентов СПО с интеллектуальными нарушениями

Несмотря на существующие методы, проблемы и вызовы остаются в области адаптации. Это нехватка ресурсов, недостаточная подготовка преподавателей и сложности в интеграции студентов в общее образовательное пространство. Детальный анализ текущих проблем и их возможных решений может служить основой для дальнейших исследований и совершенствования практик в этой области.

Вывод

Образование лиц с инвалидностью требует комплексного подхода, включая разработку и реализацию эффективных методов адаптации. Влияние этого фактора на успех обучения студентов с интеллектуальными нарушениями не может быть недооценено, и необходимо продолжать работу в этом направлении.

Исследуемые литературные источники охватывают разнообразный спектр вопросов, связанных с образованием и социальной адаптацией студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Важность данных источников заключается в том, что они обеспечивают комплексный взгляд на существующие методы, законодательную основу и практические подходы к социальной адаптации студентов с интеллектуальными нарушениями в различных образовательных контекстах. Эти данные могут служить основой для дальнейшего исследования и разработки стратегий, направленных на улучшение условий обучения и социальную интеграцию студентов.

Литература

1. Бобылева Л.Н. Социальная адаптация студентов с ментальными нарушениями в условиях техникума / Л.Н. Бобылева. URL: [bobyleva_1.n..pdf \(sfu-kras.ru\)](#)
2. Быстрова Ю.А. Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями / Ю.А. Быстрова // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 2. С. 54–61. DOI: 10.17759/chp.2022180206. EDN CQQPGT.
3. Быстрова Ю.А. Развитие у обучающихся с ОВЗ готовности к самостоятельному определению перспективы жизненных планов / Ю.А. Быстрова // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: Стратегические ориентиры высшего и общего образования в условиях социально-культурных трансформаций: материалы международной научно-практической конференции (Луганск, 10–11 ноября 2022 г.) / Луганский государственный педагогический университет. Луганск: Книта, 2022. С. 38–45. EDN KOUBTQ.
4. Закон об образовании лиц с ограниченными возможностями (IDEA) // Министерство образования США. URL: <https://sites.ed.gov/idea/topic-areas/>

5. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. статей / под ред. М.С. Савиной. М.: НИИРПО, 2008. 96 с.

6. Самсонова Е.В. Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование / Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова, В.В. Мануйлова // Клиническая и специальная психология. 2023. Т. 12. № 2. С. 192–214. DOI: 10.17759/cpse.2023120209. EDN QMZCHP.

7. Самсонова Е.В. Исследование возможностей ресурсной сети для развития инклюзивной образовательной среды / Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20. № 2. С. 47–62. DOI: 10.17759/bppe.2023200204. EDN PUJVUZ.

8. Adapting Practices for Students with Special Needs // Greater Good In Education. URL: <https://ggie.berkeley.edu/adapting-practices-for-students-with-special-needs/>

9. Hayes A.M. Disabilities Inclusive Education Systems and Policies Guide for Low- and Middle-Income Countries / A.M. Hayes and J. Bulat // NCBI. 2017. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK554622/>

10. Students // Center for Parent Information and Resources. URL: <https://www.parentcenterhub.org/accommodations/>

Обеспечение инклюзивности среды вуза применительно к иностранным студентам в аспекте работы с гетерогенными группами обучающихся

Куприянова Ася Ильинична,

*доцент кафедры возрастной физиологии,
специального и инклюзивного образования ФГАОУ ВО «Тюменский
государственный университет», кандидат филологических наук
(Тюмень)
tmn.solo@gmail.com*

Стрельников Сергей Сергеевич,

*доцент кафедры медицинской информатики и биологической физики
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный медицинский университет»,
кандидат философских наук (Тюмень)
sss15@yandex.ru*

Статья посвящена исследованию инклюзивной образовательной среды в вузе, специфики ее обеспечения за счет организации взаимодействия с гетерогенными группами иностранных студентов. Приведено авторское определение гетерогенной группы, проводится анализ практики интеграции иностранных студентов.

Ключевые слова: инклюзия, студенты-иностранцы, смешанная группа, интеграция.

Ensuring the Inclusive Environment of the Higher Education Institution in Respect to Foreign Students in the Aspect of Working with Heterogeneous Groups of Students

Kupriyanova Asya I.

*Associate Professor of the Department of Developmental Physiology,
Special and Inclusive Education, Tyumen State University,
PhD in Philology (Tyumen)
tmn.solo@gmail.com*

Strelnikov Sergey S.

*Associate Professor of the Department of Medical Informatics and Biological
Physics, Tyumen State Medical University, PhD in Philosophy (Tyumen)
sss15@yandex.ru*

The article is devoted to the specifics of an inclusive educational environment at a university through the organization of interaction with heterogeneous groups of foreign students. The author's definition of a heterogeneous group is given, and the practice of integrating foreign students is analyzed.

Keywords: *inclusion, foreign students, mixed group, integration.*

Для российской системы высшего образования существенным трендом последнего десятилетия становится привлечение иностранных студентов. Очевидно, что такой процесс отражает ряд противоречивых тенденций, связанных с действием различных групп интересов. Ключевое противоречие заключается в достижении баланса между обеспечением качества образовательного процесса и сохранением выгод от привлечения иностранных студентов для всех участников образовательного процесса. Полагаем, такой баланс возможен за счет обеспечения инклюзии в высшем образовании, а методологической основой такого обеспечения может стать применение используемых в педагогической практике приемов работы с гетерогенными группами обучающихся.

Отметим, что понятие инклюзии в настоящее время претерпевает концептуальные изменения: если ранее в образовании этот термин употреблялся применительно к практикам, направленным на принятие точечных педагогических и организационных решений, бенефициарами которых являлись обучающиеся с особыми потребностями здоровья, то в настоящее время инклюзию следует понимать как системную деятельность, выгоду от которой получают все участники образовательного процесса. Акцент в обеспечении инклюзии смещается с признания особых потребностей отдельных обучающихся на признание особенностей и ценности каждого участника группового образовательного процесса. Доступность высшего образования для индивида вне за-

висимости от детерминанты социального статуса, будь то состояние здоровья или принадлежность к иной культуре, видится целью инклюзивного процесса в ведущих мировых университетах [1]. Параллельно разрабатывается концепт гетерогенной группы как единицы организации педагогического воздействия в самом широком смысле, что открывает перспективу сочетания двух подходов и нуждается в дополнительном теоретико-методологическом обосновании. Это позволяет сформулировать основную задачу данного исследования: проанализировать теоретические подходы и практику обеспечения инклюзивности среды для иностранных студентов в аспекте работы с гетерогенными группами обучающихся.

Применение концепта гетерогенности в образовании расширяется в связи с объективными процессами глобализации, повышения доступности высшего образования и вовлечения в академическую среду ранее не представленных в ней лиц с сохранением коллективного (группового) характера организации образовательного процесса. Гетерогенность группы обучающихся проявляется через выбранный признак, каждый из которых может быть социально-демографическим, социально-психологическим, индивидуально-типологическим или характеризовать состояние здоровья [2]. Для установления гетерогенности группы могут применяться различные основания, включая акцентуации характера личности [6]. Формируя собственный подход, предположим, что гетерогенной становится такая группа, где, во-первых, имеются отличающиеся между собой по определенному признаку индивиды, во-вторых, это отличие оказывает или может оказать влияние на взаимодействие в группе, в-третьих, такое влияние может быть описано с позиции качества обучения и образовательных результатов как группы, так и индивида. Если эти условия не соблюдаются, группу можно считать гомогенной, однородной по составу. Следует признать относительную условность свойства гетерогенности/гомогенности, так как эти свойства проявляются при соотношении состава группы с внешней средой, при этом оценка гетерогенности или гомогенности группы может существенно различаться. Это, в частности, проявляется в аспекте восприятия иностранных студентов: являясь по факту гетерогенной группой, их группы могут восприниматься университетским сообществом как гомогенные [7]. Гетерогенность группы иностранных студентов предполагает различие их индивидуального опыта и, как следствие, дифференциацию подходов к их академической аккультурации [4]. Наш собственный опыт подтверждает высокую гетерогенность иностранных студентов, особенно в тех случаях, когда группа формируется из представителей разных стран. Инклюзивный подход в работе с гетерогенными группами иностранных студентов в высшем образовании предполагает создание таких условий, при которых взаимодействие в группе способствует достижению образовательного

успеха каждого, сопутствуя интеграции иностранцев в образовательное и культурное пространство принимающей страны, преодолевая их отчужденность.

Методология инклюзивного подхода в работе с иностранными студентами подтверждается наличием специализированных исследований. Иностранцев студентов как бенефициаров программ инклюзии Печского университета упоминает А. Варга с соавторами: обеспечение инклюзивности, включающей признание уникальности каждой личности и их характеристик, повышает разнообразие и способствует созданию благоприятной образовательной среды для всех, что расценивается как общественное благо [9]. В свою очередь, обеспечение инклюзивного характера образовательной среды университета представляется возможным за счет использования инструментов, направленных на преодоление состояния отчужденности студентов-иностранцев:

- обеспечение связанного с получаемой специальностью трудоустройства, которое способствует образовательным успехам [8];
- организация активностей, направленных на объяснение социокультурных норм принимающей страны, работа с талантами, создание электронной инфраструктуры обратной связи для иностранных студентов [3];
- создание групп психологической поддержки для иностранных студентов [11].

В то же время обеспечение инклюзивности среды применительно к иностранным студентам подвергается критике, что отражается в исследованиях сторонников школы дискурсивного анализа. Так, исследователи Шанхайского университета, анализируя содержание 10 веб-сайтов американских университетов, приходят к выводу об ограниченности поддержки и доминировании «неинклюзивного» языка, противопоставляющего иностранцев местным студентам, приходя к выводу об отражении неорасистских тенденций в академической среде США [10]. Анализируя практику инклюзии элитарных университетов Великобритании, исследователи Эксетерского университета приходят к выводу о противоречивости самого понятия инклюзии: во-первых, распространение практик менеджериализма и экономической эффективности привело к тому, что инклюзивность воспринимается как некое декларируемое свойство, которое способствует конкурентоспособности университета без фактического удовлетворения социального запроса; во-вторых, элитарный характер университета сам по себе ставит под вопрос его инклюзивность [5]. Эти проблемные обстоятельства демонстрируют сложность концепта инклюзии и побуждают к дальнейшим его исследованиям в различных аспектах.

Таким образом, процессы инклюзии в высшем образовании, затрагивая интересы иностранных студентов, протекают противоречи-

во и требуют повышенного внимания как со стороны администрации вузов, так и со стороны преподавателей. Методология работы с гетерогенными группами позволит реализовать цели инклюзии через признание ценности индивидуального образовательного опыта и потребностей каждого иностранного студента. Вместе с тем эта методология требует проработки и развития, подготовки специалистов в сфере педагогики.

Литература

1. Волосникова Л.М. Конвергенция концепций академического и инклюзивного совершенства исследовательских университетов / Л.М. Волосникова, В.И. Загвязинский, Е.А. Кукуев [и др.] // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 4. С. 43–78.
2. Попова А.В. Гетерогенные группы учащихся: становление и содержание понятия / А.В. Попова, О.Н. Крылова // Человек и образование. 2019. № 2 (59). С. 108–112.
3. Abacan A.A. Social Adaptation Strategies and Inclusion Initiatives for Foreign Students of Batangas State University / A.A. Abacan, A.M. Arriola, C.J.C. Magno, D.J.M.D. Magbojos, E.J.J.B. Ramos, P.D.U. Sulit // International Multidisciplinary Research Journal. 2021. Vol. 3. № 2. P. 75–83.
4. Heng T.T. Understanding the heterogeneity of international students' experiences: a case study of Chinese international students in U.S. universities / T.T. Heng // Journal of Studies in International Education. 2019. Vol. 23. № 5. P. 607–623.
5. Koutsouris G. A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities / G. Koutsouris, L. Stentiford, B. Norwich // British Educational Research Journal. 2022. Vol. 48. № 5. P. 878–895.
6. Schullery N.M. Are heterogeneous or homogeneous groups more beneficial to students? / N.M. Schullery, S.E. Schullery // Journal of Management Education. 2006. Vol. 30. № 4. P. 542–556.
7. Spencer-Rodgers J. Consensual and individual stereotypic beliefs about international students among American host nationals / J. Spencer-Rodgers // International Journal of Intercultural Relations. 2001. Vol. 25. № 6. P. 639–657.
8. Thies T. International students in higher education: the effect of student employment on academic performance and study progress / T. Thies // Higher Education. 2022. November. DOI:10.1007/s10734-022-00950-5
9. Varga A. Diversity and inclusion in higher education / A. Varga, K. Vitéz, I. Orsós, B. Fodor, G. Horváth // Képzés és gyakorlat. 2021. Vol. 19. № 1–2. P. 70–81.
10. Wang X. Unidirectional or Inclusive International Education? An Analysis of Discourses From U.S. International Student Services Office Websites / X. Wang, W. Sun // Journal of Diversity in Higher Education. 2022. Vol. 15. № 5. P. 617–629.
11. Yakunina E.S. Group Counseling with International Students: Practical, Ethical, and Cultural Considerations / E.S. Yakunina, I.K. Weigold, A.S. McCarthy // Journal of College Student Psychotherapy. 2010. Vol. 25. № 1. P. 67–78.

Особенности профессиональной подготовки педагога к работе в условиях инклюзии

Плужник Жанна Валерьевна,

*заведующая центром инклюзивного образования
ГАОУ РХ ДПО «Хакасский институт развития образования
и повышения квалификации» (Абакан, Республика Хакасия)
pluzhnik_mk@mail.ru*

В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки педагогических работников к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, содержание программ повышения квалификации, основные проблемы.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, нозология, эмоциональная и психологическая готовность.

Features of Professional Training of a Teacher to Work in Conditions of Inclusion

Pluzhnik Zhanna V.

*Head of the Center for Inclusive Education of the State Autonomous Educational Institution of the Republic of Khakassia for Additional Professional Education 'Khakass Institute for the Development of Education and Advanced Training' (Abakan, Republic of Khakassia)
pluzhnik_mk@mail.ru*

The article discusses the features of professional training of teachers to work with children with special educational needs, the content of professional development programs, the main problems.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with disabilities, nosology, emotional and psychological readiness.

В условиях инклюзивного образования каждый педагог оказывается в новом эмоционально-психологическом и педагогическом пространстве, которое требует целенаправленного и последовательного развития гибких навыков работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Без специальной подготовки эти навыки не формируются и вызывают стойкое неприятие всей системы инклюзивного образования. Педагогические работники образовательного учреждения должны не только знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии и иметь достаточно полное представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, но и владеть технологиями организации образовательного, реабилитационного и абилитационного процессов таких детей.

Задача специалистов институтов развития образования и повышения квалификации, сопровождающих процесс инклюзивного образования,

состоит в организации получения возможности отточить имеющиеся навыки применения специальных приемов и технологий работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и приобрести новые. С этой целью необходимо организовать систему подготовки специалистов, основанную на выявлении профессиональных дефицитов педагогических работников, осуществляющих педагогическую деятельность в условиях инклюзии.

Основой любой системы методического сопровождения является реализация дополнительных образовательных программ повышения квалификации, среди которых особое место будут занимать программы, включающие в себя не только общие сведения об организации инклюзивного образования в школе и детском саду, но и программы, направленные на практико-ориентированное использование современных технологий коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация в рамках программ дополнительного профессионального образования модулей, которые рассматривают успешные практики реализации коррекционно-развивающих занятий в условиях инклюзивного образования в общеобразовательных организациях, технологии обучения и воспитания детей с разными нозологиями и др., ориентирует педагогов на изучение эффективных способов коррекционно-развивающего воздействия с целью совершенствования практических навыков работы с различными категориями детей. Этой же цели посвящаются и ежегодные серии научно-практических конференций, мастер-классов, педагогических мастерских, семинаров и вебинаров, инициируемые специалистами институтов развития образования и повышения квалификации, лабораториями и кафедрами специального образования.

Педагоги, прошедшие специальную профессиональную подготовку, с большей уверенностью и адекватностью воспринимают нестандартные ситуации, связанные с психолого-педагогическими особенностями детей с ОВЗ, и эффективно на них реагируют. Поэтому включение в программы дополнительного профессионального образования модулей, раскрывающих нозологические характеристики, также обеспечивает развитие новых профессиональных компетенций, среди которых умение диагностировать уровень развития ребенка с особыми потребностями, что является одним из важнейших условий для определения его потенциальных возможностей и образовательных пределов.

Между тем опыт работы в области инклюзивного образования наглядно показывает, что не все профессиональные дефициты учитываются при разработке программ повышения квалификации. Так, тесное взаимодействие с педагогами-практиками в области инклюзии выявляет ряд проблем, которые, несомненно, требуют скорейшего разрешения.

Одни педагоги, при всем знании особенностей психофизического развития детей с особыми образовательными потребностями, часто психологически не готовы принять «особенного» ребенка, другие, проработав некоторое время с детьми разных нозологических групп, эмоционально выгорают. Вопросы этики, толерантности и эмпатии в работе с родителями детей в рамках инклюзивного образования на сегодняшний день являются самыми актуальными.

Да, успешно работать с детьми, имеющими нарушения развития, не могут люди, не имеющие специальной подготовки. Однако знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, методов и технологий организации инклюзивного образовательного и воспитательного процессов, но при отсутствии мотивационного компонента не сделает работу эффективной.

И задача специалистов институтов развития образования и повышения квалификации, на наш взгляд, – дополнить имеющиеся программы повышения квалификации модулями, содержание которых если не устраняло, то компенсировало бы профессионально-эмоциональные дефициты педагогов, работающих в условиях инклюзии. И тогда профессионально-личностная готовность и профессионально-гуманистическая направленность личности педагога будут ориентиром готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // СПС ГАРАНТ.

2. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» // СПС ГАРАНТ.

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13.03.2023 № 136н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-дефектолог”» // СПС ГАРАНТ.

4. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное_образование

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Искусственный интеллект как эффективный инструмент социальной адаптации лиц с ОВЗ в условиях цифровой трансформации образования

Гринев Данил Олегович,

руководитель Краевого центра инклюзивного и дистанционного образования ГБПОУ «Ставропольский региональный колледж вычислительной техники и электроники» (Ставрополь)
ktsiido@mail.ru

Корманенко Наталья Владимировна,

преподаватель информационных дисциплин ГБПОУ «Ставропольский региональный колледж вычислительной техники и электроники» (Ставрополь)
natashavladimir28@yandex.ru

В современном мире цифровая трансформация охватывает все сферы нашей жизни, включая образование. Одним из важных аспектов этой трансформации является интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) это может стать эффективным инструментом социальной адаптации, обеспечивая равные возможности и инклюзивность. В данной статье рассматривается, как искусственный интеллект способствует социальной адаптации лиц с ОВЗ в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровая трансформация, образовательный процесс, лица с ОВЗ, индивидуализация.

Artificial Intelligence as an Effective Tool for Social Adaptation of Persons with Disabilities in the Context of Digital Transformation of Education

Grinev Danil O.

Head of the Regional Center for Inclusive and Distance Education of the Stavropol Regional College of Computer Engineering and Electronics (Stavropol)
ktsiido@mail.ru

Kormanenko Natalya V.

Teacher of Information Disciplines of the Stavropol Regional College of Computer Engineering and Electronics (Stavropol)
natashavladimir28@yandex.ru

In the modern world, digital transformation covers all areas of our life, including education. One of the important aspects of this transformation is the integration of artificial intelligence (AI) into the educational process. For people with disabilities, it can become an effective tool for social adaptation, providing equal opportunities and inclusiveness. This article examines how artificial intelligence contributes to the social adaptation of people with disabilities in the context of digital transformation of education.

Keywords: *artificial intelligence, digital transformation, educational process, persons with disabilities, individualization.*

Современные технологии обладают высоким потенциалом революционных изменений в сфере образования Российской Федерации, особенно когда речь идет о включении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательный процесс [2]. Искусственный интеллект (ИИ) становится ключевым инструментом в достижении целей инклюзивного образования. Путем интеграции ИИ в образовательные практики открываются новые возможности для адаптации, интеграции и поддержки обучающихся с различными потребностями. Отличительным аспектом внедрения цифровых устройств и интеллектуальных технологий является их модульность, позволяющая комбинировать различные «гаджеты» для создания систем с различными функциями и возможностями. Этот подход облегчает построение образовательных решений, которые могут быть адаптированы к разнообразным инклюзивным потребностям и практикам.

Специфика инновационных процессов цифровой трансформации в инклюзивном образовании заключается в том, что ресурсы искусственного интеллекта и нейроцифровые устройства призваны помогать обучающимся с ОВЗ компенсировать их ограничения и эффективно интегрироваться в социальное взаимодействие [1].

Применение технологий ИИ обладает возможностью существенно повысить результативность педагогической деятельности и реализовать концепцию индивидуализированного обучения, основанную на уникальных потребностях обучающихся с ОВЗ [4]. Следует отметить, что данное инновационное направление способствует созданию оптимальных условий для обучения и личностного развития обучающихся с ОВЗ. Основной задачей, стоящей перед внедрением искусственного интеллекта в инклюзивное образование, является обеспечение равных возможностей для всех обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

При анализе потребностей обучающихся с нарушениями зрения становится очевидным, насколько важными являются технологии искусственного интеллекта, такие как синтезаторы речи и голосовые интерфейсы. В случае обучающихся с нарушениями слуха имеют первостепенное значение голосовые команды, звуковые подсказки и способность трансформировать речь в текст. Для детей с травмами опорно-двигательного ап-

парата использование специальных клавиш быстрого доступа, устройств ввода и сенсоров оказывается незаменимым. Такой подход мотивирует их, активизирует познавательные процессы и гарантирует доступное образование даже для обучающихся с физическими ограничениями.

Выделим несколько аспектов применения ИИ как эффективного инструмента социальной адаптации лиц с ОВЗ в условиях цифровой трансформации образования:

1. Индивидуализация обучения.

Одним из основных преимуществ использования искусственного интеллекта в образовании является возможность индивидуализации обучения. ИИ может анализировать данные обучающего процесса и адаптировать его под конкретного обучающегося с ОВЗ. Например, для обучающихся с нарушениями слуха можно использовать автоматические системы распознавания речи и субтитры для лекций.

2. Доступность образования.

Искусственный интеллект способствует повышению доступности образования для лиц с ОВЗ. Он может использоваться для создания специализированных образовательных материалов, которые будут адаптированы под конкретные потребности обучающихся с ОВЗ. Например, для обучающихся с нарушениями зрения могут быть разработаны учебные материалы с аудиосопровождением и системами голосовой навигации.

3. Содействие коммуникации.

Для лиц с ОВЗ важно иметь возможность эффективно общаться с педагогами и другими обучающимися. Искусственный интеллект может помочь в этом аспекте, предоставляя средства альтернативной коммуникации. Текстовые интерфейсы, машинный перевод и голосовые ассистенты могут сделать коммуникацию более удобной и понятной.

4. Развитие общих навыков.

ИИ также способствует развитию общих навыков у лиц с ОВЗ. С помощью специализированных программ и приложений, адаптированных под конкретные потребности обучающегося, можно эффективно тренировать навыки чтения, письма, математики и др.

5. Технологии дополненной и виртуальной реальности.

Использование технологий дополненной и виртуальной реальности может создать учебные среды, которые обогащают образовательный опыт учеников с разнообразными потребностями [3, с. 395]. Например, симуляции могут помочь обучающимся с мобильными ограничениями понять определенные концепции без физической нагрузки.

С развитием технологий и исследований в области искусственного интеллекта ожидается дальнейшее совершенствование инструментов, предназначенных для адаптации лиц с ОВЗ. Возможно, появятся новые специализированные решения, такие как виртуальные ассистенты, анализирующие выражения лица и жесты для более эффективной коммуникации.

Примеры внедрения ИИ в обучение лиц с ОВЗ демонстрируют потенциал технологии в создании более доступных, индивидуализированных и эффективных образовательных практик. Также следует отметить, что развитие и внедрение искусственного интеллекта в образование должно сопровождаться обучением педагогов. Преподаватели должны быть готовы использовать новые технологии, а также адаптировать свой подход к обучению в контексте инклюзивности.

Искусственный интеллект действительно может стать мощным инструментом социальной адаптации лиц с ОВЗ в условиях цифровой трансформации образования. Этот инструмент способен устранять барьеры, создавая условия для равных возможностей и повышенной инклюзивности. Однако важно помнить, что разработка и внедрение этих технологий требует тщательной работы, внимания к потребностям обучающихся с ОВЗ и обучения педагогов. Следование этим принципам позволит создать более справедливую и доступную систему образования для всех, независимо от их специфических потребностей.

Литература

1. Владимиров Н.М. Нейрообразование и проблемы субъектности инклюзии / Н.М. Владимиров, И.Г. Доровских, П.В. Меньшиков, М.Р. Арпентьева // Специальное образование. 2022. № 1 (65). С. 162–175.
2. Мортикова Д.С. Инклюзивное образование в современном обществе / Д.С. Мортикова, Д.М. Макаревская // БМИК. 2020. № 5. URL: <https://medconfer.com/node/19192> (дата обращения: 15.08.2023).
3. Савенко А.Г. Виртуальная реальность как способ получения и доставки учебного контента / А.Г. Савенко, Н.А. Кукалев, А.Г. Савенко // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития: матер. IX Межд. науч.-метод. конф. (Минск, 1–2 нояб. 2018 г.). Мн.: БГУИР, 2018. С. 394–397.
4. Суский А.А. Преимущества и перспективы внедрения нейронных сетей в образовательный процесс как инструмент повышения качества подготовки специалистов / А.А. Суский, А.Г. Савенко // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития: матер. IX Межд. науч.-метод. конф. (Минск, 1–2 нояб. 2018 г.). Мн.: БГУИР, 2018. С. 454–456.

Эффективность использования цифровых технологий в образовании детей с ментальными нарушениями

Макуха Лия Сергеевна,

*преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии
ГБОУ ДПО «Институт развития образования» (Краснодар)
lia_iro23@mail.ru*

Данная статья посвящена актуальной проблеме использования цифровых образовательных ресурсов для формирования элементарных математических пред-

ставлений у детей с ментальными нарушениями. Научная новизна связана с попыткой интегративного осмысления направлений психолого-педагогических исследований в области использования цифровых технологий в образовании детей с ментальными нарушениями и другими особенностями развития, рассмотрения достоинств и недостатков цифровизации образования как одной из инклюзивных практик.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, цифровые образовательные ресурсы, цифровые технологии.

Effectiveness of Using Digital Technologies in the Education of Children with Mental Disabilities

Makuha Lia S.

Lecturer of the Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology of the Institute for the Development of Education (Krasnodar)
lia_iro23@mail.ru

This article addresses the issue of using digital educational resources to develop basic mathematical concepts in children with mental disabilities. The study aims to comprehensively combine psychological and pedagogical research in the field of digital technology use for educating children with mental and other developmental disabilities. The advantages and disadvantages of digital education are considered as one of the inclusive practices.

Keywords: *students with disabilities, digital educational resources, mathematical representations, preschoolers with mental retardation.*

Процесс перехода процесса обучения на всех его ступенях в особую цифровую образовательную среду – это одно из важнейших направлений, тенденций, векторов развития современного образовательного процесса. Это обусловлено тем, что цифровые технологии могут значительно улучшить процесс обучения и повысить его эффективность. Современные достижения в области цифровых технологий привели к повышению качества образования детей с особыми образовательными потребностями, поскольку использование компьютеров повышает качество преподавания и расширяет возможности педагогов, работающих с данной категорией детей. При этом широкое внедрение в педагогику цифровых технологий требует выработки взвешенных научно обоснованных решений.

Компьютеризированное обучение имеет ряд преимуществ по сравнению с использованием традиционных технологий. Реализация уникальных возможностей средств цифровых технологий создает предпосылки для небывалой в истории педагогики интенсификации образовательного процесса. Цель данной статьи – проанализировать эффективность использования цифровых технологий в образовании

детей с ментальными нарушениями, выделить преимущества и недостатки использования цифровых технологий, а также препятствия, с которыми сталкиваются дети с ментальными нарушениями при использовании этих технологий.

Цифровые технологии также помогают обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в достижении академических успехов. J. Harish и др. провели обзор влияния информационно-коммуникационных технологий в классах, где учатся дети с особыми образовательными потребностями. Исследователи отметили, что использование компьютерных технологий в образовательной среде содействует активному конструированию знаний и повышению мотивации учащихся, что, в свою очередь, способствует улучшению памяти и выполнению заданий [6].

Исследование С. Whalen и др. было направлено на изучение использования цифровых технологий для формирования учебного поведения у детей с нарушениями развития. При помощи программы TeachTown, основанной на передовых методах АВА, дети младшего школьного возраста обучались различным навыкам. Исследование показало, что специально разработанная компьютерная программа TeachTown способствует обучению детей с аутизмом и другими нарушениями развития импрессивной речи, социальным и когнитивным навыкам [4].

Помимо этого, А. Сагтеон и его коллеги в своем обзоре указали на возможность использования в коррекционно-образовательном процессе технологии виртуальной реальности (VR) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Иммерсивные свойства VR-технологий, которые подразумевают появление новых возможностей во взаимодействии с учебным материалом, способны внести большой вклад в развитие академических навыков в различных дисциплинах [3].

S. Benavides-Varela и соавторы провели метаанализ эмпирических данных об эффективности цифровых вмешательств для учащихся с трудностями в обучении математике [5]. По результатам исследований, проанализированных авторами, внедрение цифровых технологий можно рассматривать как надлежащий инструмент для помощи детям с трудностями в обучении математике, способный предложить дополнительные возможности для выполнения математических задач в альтернативном технологическом контексте.

Делая выводы из проведенного анализа, можно отметить ряд преимуществ использования компьютерных средств в процессе образования детей с ментальными нарушениями по сравнению с традиционными средствами обучения, а именно:

- возможность задействовать одновременно зрительный, слуховой анализатор за счет современных средств мультимедиа;
- развитие зрительно-моторной координации при выполнении тонких манипуляций компьютерной мышью [2];

- повышение интереса к выполнению заданий, предъявленных на экране компьютера в игровой форме;
- возможность индивидуализации обучения;
- развитие произвольной регуляции деятельности;
- предоставление возможности ребенку в некоторой степени самостоятельно оценивать правильность выполнения задания.

Но, выделяя преимущества данного инновационного метода в образовании детей с особыми образовательными потребностями, нельзя не обратить внимания и на риски, связанные с его реализацией.

Один из главных рисков успешной интеграции цифровых технологий в образовательный процесс – это низкий уровень готовности учителей к работе с такими технологиями [1]. Некоторая часть педагогического сообщества часто склоняется к мнению, что использование компьютерных игр может стать вредной зависимостью, вызванной их развлекательной природой. В то же время существуют исследования, которые представляют научное опровержение теории опасности и несерьезности компьютерных игр, а также негативного влияния информатизации, которое, по мнению многих ученых, можно считать сильно преувеличенным [8].

Существует лишь несколько исследований, посвященных статистике распространения технологий среди студентов с нарушениями интеллекта. Национальная конференция The Agc, посвященная проблеме умственной отсталости, провела национальный опрос родителей относительно использования технологий их детьми школьного возраста с умственной отсталостью. В результате опроса было установлено, что учащиеся с нарушениями интеллекта в целом недостаточно используют технологии. Основными причинами были названы стоимость устройства, необходимость обучения, боязнь получить негативную оценку своей деятельности [6].

Wehmeyer и его коллеги выявили шесть барьеров использования цифровых технологий учащимися с ментальными нарушениями, включая поиск и приобретение оборудования, нехватку времени на обучение учащихся и учителей работе с оборудованием, а также время на получение и подготовку оборудования к использованию, высокую стоимость устройств и нехватку средств для доступа к устройствам или услугам, а также знаний учителей и подготовки в области вспомогательных технологий [7].

В целом, использование цифровых технологий в обучении детей с ментальными нарушениями может быть эффективным инструментом, но требует индивидуального подхода и учета потребностей каждого ребенка. Необходимо учитывать трудности, с которыми могут столкнуться дети при работе с цифровыми технологиями, и предоставлять им альтернативные способы обучения, если это необходимо.

Для минимизации обозначенных рисков необходимо включать цифровые технологии в образовательный процесс системно, с опорой на общедидактические принципы, а также принципы специальной педагогики. Более того, каждое вмешательство должно вестись с учетом типологических и индивидуальных особенностей психофизического развития детей той категории, на которую направлено вмешательство. При этом внедрение компьютерных технологий не отрицает традиционных технологий, а предполагает насыщение образовательной системы информационными средствами, информационными технологиями и информационной продукцией.

Эффективность использования цифровых технологий в образовании детей с ментальными нарушениями – это важная тема, которая требует большого внимания. Несмотря на то что цифровые технологии могут значительно облегчить процесс обучения и развития детей с ментальными нарушениями, педагоги, использующие данные технологии в образовании детей с особенностями развития, также могут столкнуться с рядом препятствий. Однако, несмотря на все эти препятствия, правильная подготовка и использование цифровых технологий могут стать эффективным средством для обучения и развития детей с ментальными нарушениями. Более тщательное изучение методов и технологий, способных наилучшим образом соответствовать потребностям каждого ребенка, может помочь улучшить результаты их обучения и подготовки к будущей жизни.

Литература

1. Биджиева С.Х. Геймификация образования: проблемы использования и перспективы развития / С.Х. Биджиева, Ф.А.-А. Урусова // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovaniya-problemy-ispolzovaniya-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 18.07.2023).
2. Жбанникова О.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе ДОО в современных условиях / О.А. Жбанникова // Воспитание и обучение детей младшего возраста: матер. ежег. межд. науч.-практ. конф. М.: ООО «Мозаика-Синтез», 2016. № 5. С. 594–596.
3. A review of virtual reality intervention research for students with disabilities in K-12 settings / A. Carreon et al. // Journal of Special Education Technology. 2022. Vol. 37 (1). P. 1–18.
4. Behavioral Improvements Associated with Computer-Assisted Instruction for Children with Developmental Disabilities / C. Whalen et al. // Journal of Speech and Language Pathology and Applied Behavior Analysis. 2006. Vol. 1. P. 11–26.
5. Effectiveness of digital-based interventions for children with mathematical learning difficulties: A meta-analysis / S. Benavides-Varela et al. // Computers & Education. 2020. Vol. 157 (7). P. 34–45.
6. Harish J. Bringing ICT to teach science education for students with learning difficulties. i-managers / J. Harish, K. Kumar, D.W. Raja // Journal of School

Educational Technology. 2013. Vol. 8 (4). URL: <https://imanagerschooljournals.blogspot.com/2013/> (дата обращения: 18.07.2023).

7. Technology Use by Students with Intellectual Disabilities: An Overview / M. Wehmeyer et al. // Journal of Special Education Technology. 2004. Vol. 19. DOI:10.1177/016264340401900401

8. Zolkina A.V. Gamification as a tool of enhancing teaching and learning effectiveness in higher education: Needs analysis / A.V. Zolkina, N.V. Lomonosova, D.A. Petrushevich // Science for Education Today. 2020. Vol. 10 (3). P. 127–143.

Компьютерная технология по развитию связной речи детей дошкольного возраста

Неустроева Елена Сергеевна,

аспирант Института психологии и педагогики

«Шадринский государственный педагогический университет» (Шадринск)

neustroewa.lenus05@yandex.ru

В статье рассмотрена проблема создания педагогических условий по развитию связной речи детей, имеющих разные уровни психофизиологического развития. В качестве инновационного метода работы в инклюзивной среде предлагается анализ авторского компьютерного приложения, разработанного в целях развития связной речи дошкольников посредством педагога, родителя и сверстников.

Ключевые слова: *инклюзивная среда, связная речь, дошкольный возраст, педагогические условия, компьютерная технология.*

Computer Technology for the Development of Coherent Speech of Preschool Children

Neustroeva Elena S.

Postgraduate Student of the Institute of Psychology and Pedagogy Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk)

neustroewa.lenus05@yandex.ru

The article considers the problem of creating pedagogical conditions for the development of coherent speech of children with different levels of psychophysiological development. As an innovative method of working in an inclusive environment, an analysis of the author's computer application developed for the development of coherent speech of preschoolers through a teacher, parent and peers is proposed.

Keywords: *inclusive environment, coherent speech, preschool age, pedagogical conditions, computer technology.*

В настоящее время в связи с распространением инклюзивной практики в дошкольных образовательных организациях встает вопрос о создании

единых педагогических условий по развитию детей разных психофизиологических категорий (Н.Н. Малофеев, О.А. Козырева).

Всех детей с особыми образовательными потребностями, как и большей части детей с нормотипичным развитием, в последнее время объединяет модально-неспецифическая закономерность в развитии – это низкие показатели в состоянии связной речи.

Учитывая сложность этого психологического феномена, нужно способствовать его развитию у дошкольников, организуя специальные занятия и создавая педагогические условия.

На первый план сегодня выступают инновационные технологии, которые особенно привлекают детей психологически, и этим дают эффективность в развивающей работе с ними.

Применение компьютерной технологии по развитию связной речи детей дошкольного возраста стало проблемой нашего исследования.

Инклюзивная реорганизация дошкольных образовательных учреждений в последнее время гласит об обеспечении единого образовательного пространства для разнородной группы детей [3].

Создание инклюзивного пространства в педагогическом процессе предполагает полное включение воспитанников, имеющих особые образовательные потребности, в этот процесс, наравне с детьми, характеризующимися нормотипичным развитием.

Согласно «концепции включения», представленной в исследовании О.Е. Потаповой, инклюзивное пространство – это специально созданная среда, комбинирующая условия специального (для лиц с ограниченными возможностями здоровья) и общего (для нормотипичной категории детей) образования с целью качественного его получения каждым из дошкольников, независимо от уровня их психофизиологического развития [4, с. 5].

Иначе интерпретируя процесс инклюзии, А. Андреева представила трактовку его как процесса, способствующего возможности эффективного развития детей [1].

Эффективность развития в любом педагогическом процессе обеспечивается через создание условий, сопровождающих воздействие педагога и родителя на детей, а также деятельностью самих воспитанников.

Педагогические условия, в понимании Н. Ипполитовой, это совокупность факторов, под влиянием которых происходит развитие детей в ходе целенаправленных мероприятий [привод. по: 7].

К педагогическим условиям исследователи (О.Г. Тавстуха, О.Е. Потапова, Н.М. Борытко) относят диалоговое взаимодействие между всеми участниками педагогического процесса (воспитатель, логопед, дефектолог, психолог, родители, ребенок); материально-техническое обеспечение (дидактический инструментарий традиционного и инновационного типов); методическое сопровождение (приемы педагогического воздействия), активизирующие, поддерживающие и развивающие ребенка [5].

Под эффективностью развития ученые понимают получение всеми детьми социального опыта в ходе совместного времяпрепровождения под влиянием специально созданных педагогических условий [8, с. 240].

Первостепенным фактором социализации любого человека является его речь.

Посредством речи ребенок способен осознавать окружающую его действительность (пополняя словарный запас, обнаруживая логические связи между объектами, явлениями природной действительности); обозначать собственные впечатления и формировать свое видение мира; делиться с другими собственным отношением к людям, природе, жизни и иным вещам.

В последнее время у старших дошкольников диагностируются низкие показатели состояния связной речи (В.И. Яшина, Т.А. Ладыженская, Т.Н. Ушакова).

Основные проблемы находятся в области структурирования собственной речи детьми и языкового оформления [6].

Для детей с особенностями в развитии, где идет искажение закономерностей речевого развития, осуществление всех вышеперечисленных процессов становится еще более сложным из-за «тяжести поражения» составных компонентов связного высказывания (страдают структуры меньшей единицы связного высказывания – слова, а потом и предложения). Так теряется возможность объясняться друг с другом и взаимодействовать.

Во многом такое состояние обуславливается тем, что детям не хватает речевой практики, а также непосредственного или специально организованного общения с взрослым (М.И. Лисина, Е.И. Тихеева).

В силу этого подчеркивается особая важность организации специального развивающего пространства по работе с речевыми проявлениями для всех детей дошкольного возраста, пребывающих в инклюзивной среде (К.Д. Ушинский, А.П. Усова, Е.А. Флерица).

Применение традиционных практик по развитию связной речи в гетерогенном составе группы, очевидно, будет представлять некоторые сложности по охвату всех детей одновременно и взаимодействию с каждым отдельно со стороны педагога, так как в зависимости от нарушения у ребенка наблюдаются свой уровень речевого развития, свои особенности восприятия и свой темп обучения.

На основе этого при создании новой среды – инклюзивной должен появиться и новый инструментарий по развитию речи детей (И.А. Гареева, Л.А. Ремезова, Ж.В. Алюшина).

Таким инструментарием мы считаем компьютерные технологии. Сущность их соответствует современным реалиям в интересах и способностях детей и взрослых.

Технология – это системность в охвате всех объектов, участвующих в процессе (З.А. Литова).

В педагогике это выражается в комплексности воздействия (педагог, ребенок, родитель), во взаимосвязи инструментария, в систематичности выполнения и т.д.

Под понятием «компьютерная технология в педагогике» мы имеем в виду совокупность методов, приемов и средств, выполняющих функцию хранения и оперирования информацией разными участниками педагогического процесса.

Данный аспект раскрывается в компьютерном приложении, разработанном нами для развития связной речи дошкольников.

Приложение опирается на принципы: природосообразности (ребенок активизирует те ресурсы личности, которые у него есть), от простого к сложному (ребенок выбирает доступный ему уровень выполнения или двигается от легкого к сложному постепенно), доступности (приложение доступно для использования как в учреждении, так и в домашних условиях на устройстве, с принципом работы которого знакомы практически каждый дошкольник и взрослый человек), диалогичности (приложение использует функцию общения в разных вариациях: ребенок-педагог, ребенок-родитель, родитель-педагог, родитель-родитель и т.д.), вариативности (приложение включает игры с разными задачами, опорными стимулами и способами осуществления деятельности).

Все особенности разработанного нами приложения по развитию связной речи подкрепляются педагогическими условиями, реализованными в цифровой форме.

Среди таких педагогических условий мы определили: руководящий извне взрослый (педагог, родитель); аудиоинструкции и образцы речи на материале художественных произведений, по которым необходимо выполнить задание; наглядная основа в виде предметных и сюжетных картинок реалистического характера; функция записи собственного связного сочинения ребенка с целью контроля и последующего анализа собственной речи.

Таким образом, исследование по проблеме применения компьютерной технологии в развитии связной речи детей дошкольного возраста в инклюзивной среде показало:

1. Инклюзивный процесс в дошкольном образовании предполагает охват разнородной категории детей по уровню психофизиологического развития. При этом для их полноценной социализации важно общение, которое обеспечивается связной речью, пребывающей у многих в подавленном состоянии.

2. Работа педагога по развитию связной речи в инклюзивной среде с дошкольниками, имеющими разные стартовые возможности речи, требует поиска инновационной формы, которая соответствовала бы идее природосообразности каждого ребенка и опиралась на его потенциальные возможности, раскрывая их.

3. Одним из инновационных направлений в развитии связной речи детей является применение компьютерной технологии, посредством которой нами было разработано специальное приложение, реализующее творчески-речевой подход ко всем детям инклюзивной группы (находясь как в ней, так и в домашних условиях).

Литература

1. Андреева А.А. Основы инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями / А.А. Андреева. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2019. 124 с.

2. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема / О.А. Козырева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С. 112–115.

3. Малофеев Н.Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. 2009. № 1. С. 5–19.

4. Потапова О.Е. Инклюзивные практики в детском саду: метод. реком. / О.Е. Потапова. М.: ТЦ Сфера, 2015. 128 с.

5. Тавстуха О.Г. Инклюзивная образовательная среда дошкольной организации / О.Г. Тавстуха, Е.И. Андреева, Е.В. Михеева // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 5 (223). С. 76–83.

6. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. 256 с.

7. Фунтикова Н.В. Педагогические условия воспитания интеллигентности у студентов университета / Н.В. Фунтикова, А.И. Дзундза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-1. С. 290–293.

8. Яковлева Н.Н. Инклюзивное образование: социально-психологический аспект / Н.Н. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: матер. межд. науч.-практ. конф. (Москва, 20–22 июня 2011 г.). М., 2011. С. 240–242.

Продвижение личного бренда в социальных сетях как инструмент содействия занятости и трудоустройству выпускников с инвалидностью

Романенкова Дарья Феликсовна,

*доцент, начальник Ресурсного учебно-методического центра
по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
кандидат педагогических наук (Челябинск)
droman@csu.ru*

Статья посвящена вопросам дополнительных профессиональных компетенций, необходимых выпускникам вузов из числа лиц с инвалидностью для успешного

трудоустройства и содействия занятости. На основе опроса выявлена потребность в компетенциях, необходимых для продвижения личного бренда в медиа-пространстве с помощью инструментов социальных сетей. Реализован онлайн-курс «Продвижение личного бренда в социальных сетях», освоение которого позволит выпускникам с инвалидностью найти удаленную работу, продвигать свои услуги и проекты.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, трудоустройство инвалидов, личный бренд, цифровые компетенции, онлайн-курс.

Promotion of a Personal Brand in Social Networks as a Tool to Promote Business and Employment of Graduates with Disabilities

Romanenkova Darya F.

Associate Professor, Head of the Resource Educational and Methodological Center for the Training of Persons with Disabilities Chelyabinsk State University, PhD in Pedagogy (Chelyabinsk)
droman@csu.ru

The article is devoted to the issues of additional professional competencies required by university graduates from among persons with disabilities for successful employment and business promotion. Based on the survey, the need for competencies necessary to promote a personal brand in the media space using social media tools was identified. An online course 'Personal brand promotion in social networks' has been implemented, the development of which will allow graduates with disabilities to find a distant job, promote their services and projects.

Keywords: inclusive higher education, employment of the disabled, personal brand, digital competencies, online course.

Вопросы профессиональной ориентации лиц с инвалидностью, сопровождения их инклюзивного профессионального образования и содействия последующему трудоустройству являются ключевыми в социально ориентированной государственной политике Российской Федерации. От эффективности трудоустройства выпускников во многом зависит эффективность системы инклюзивного образования как социального института.

В рамках работы по повышению доступности и качества инклюзивного высшего образования Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – РУМЦ) Челябинского государственного университета было проведено исследование с целью выявления необходимых выпускникам вузов из числа лиц с инвалидностью профессиональных компетенций, которые, по их мнению, помогут в успешном трудоустройстве и построении карьеры [1].

Было опрошено 140 студентов выпускных курсов и выпускников из 20 вузов Свердловской, Челябинской и Курганской областей, в результате чего выявлен перечень дополнительных профессиональных компетенций, которые необходимы для успешного трудоустройства после окончания вуза [2]. Больше половины опрошенных отметили важность овладения технологиями эффективной коммуникации с людьми и самопрезентации. Практически каждый второй считает важным умение рассказать аудитории, в том числе с использованием социальных сетей, о себе как специалисте, о своих профессиональных навыках. Более 40% опрошенных хотели бы владеть навыками продвигать свои профессиональные компетенции и услуги с помощью медиaprостранства Интернета. Для выпускников с инвалидностью также важно освоить цифровые компетенции, финансовые и предпринимательские компетенции, социальные медиа, основы права, иностранные языки. Полезным для содействия их занятости опрошенные считают умение грамотно оформить свой аккаунт в социальных сетях, создавать и продвигать полезный и интересный контент.

Результаты опроса легли в основу разработки программ дополнительного профессионального образования. Первая программа направлена на получение компетенций, связанных с умением продвигать себя и свои услуги в социальных медиа, создавая и продвигая полезный и интересный контент и взаимодействуя при этом с разными людьми.

Развитие личного бренда – одна из обязательных компетенций современного человека, актуальная для тех, кто позиционирует себя как хорошего специалиста. Человек с сильным личным брендом расширяет полезные связи, привлекает работодателей, клиентов, партнеров, инвесторов, новых знакомых. Построение и развитие личного бренда в социальных сетях – один из самых доступных, но при этом эффективных способов продвижения.

С целью получения компетенций, необходимых для продвижения личного бренда в медиaprостранстве с помощью инструментов социальных сетей, РУМЦ ЧелГУ разработал для выпускников вузов с инвалидностью онлайн-курс «Продвижение личного бренда в социальных сетях».

Курс рассчитан на обучающихся старших курсов и выпускников образовательных организаций высшего образования, имеющих инвалидность или ограниченные возможности здоровья, независимо от направления подготовки (специальности). Для освоения материалов курса слушателям необходимы базовые знания сети Интернет и навыки работы на персональном компьютере.

Поскольку обучение проводится в цифровой образовательной среде, программа доступна для лиц с различными нарушениями здоровья: с нарушениями зрения (слабовидящими и слепыми), с нарушениями слуха

(слабослышащими и глухими), с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нервно-психическими нарушениями, с нарушениями других органов и систем организма.

В результате освоения онлайн-курса слушатель будет знать, что такое личный бренд и бренд организации, для чего нужен личный бренд, составляющие личного бренда, основы SMM, разновидности социальных медиа, популярных в России, принципы функционирования современных социальных медиа, правила реферирования, аннотирования и редактирования текстов, основы копирайтинга, рекламные возможности современных социальных медиа; уметь выявлять сильные стороны своей личности, выстраивать стратегию развития бренда, регистрировать, оформлять и наполнять сообщества, использовать возможности социальных сетей для бесплатного продвижения; размещать информационные сообщения, рекламные материалы на площадках, реагировать на вопросы и комментарии участников сообществ, владеть навыками работы с людьми в социальных медиа.

Для размещения онлайн-курса выбрана образовательная платформа Stepik. Данная платформа входит в федеральный портал «Мое образование», созданный по проекту «Современная образовательная среда в Российской Федерации». Выбор данной платформы обусловлен ее доступностью и удобством для лиц с инвалидностью с различными видами нарушений здоровья (интуитивно понятный интерфейс, комфортное контрастное сочетание цвета текста и цвета фона, возможность добавления субтитров к видео, возможность управления курсором с клавиатуры и проч.). Освоение курса возможно как на сайте Stepik.org, так и в мобильных приложениях для iOS и Android. Регистрация на платформе очень проста: нужно указать свои фамилию, имя, адрес электронной почты и пароль. Возможен вход и через аккаунты в социальных сетях. Онлайн-курс «Продвижение личного бренда в социальных сетях» доступен по ссылке: <https://stepik.org/course/106685>.

Курс включает 14 содержательных тем, в каждой из которых есть текстовый материал, видеолекция (слайд-презентация) с субтитрами, практические задания, контрольные вопросы, дополнительные материалы. По всему курсу имеется список рекомендованной литературы и источников, а также полезные ссылки. Итоговая аттестация представлена тестовыми заданиями и практической работой. Все материалы можно изучать в любое удобное время в пределах срока обучения. После завершения курса каждый слушатель имеет полный, не ограниченный по времени доступ к материалам курса.

За два года обучение по курсу прошли почти 100 человек из числа студентов выпускных курсов и выпускников из Челябинского государственного университета и 15 вузов-партнеров из Челябинской, Свердловской, Курганской областей. Слушатели высоко оценили организацию

обучения на курсе, его содержание и практическую значимость. Один из слушателей курса отметил, что преподаватели объясняют материал грамотно и понятно, а полученные в итоге знания можно полностью использовать на практике. «Отличный базовый курс о том, что, как и для чего нужно использовать. Осталось все начать создавать и применять от А до Я», – написал он в отзывах о курсе. Другая выпускница с инвалидностью отметила познавательность и доступность освоения материалов курса. «Было очень удобно, особенно видео с субтитрами, и отдельно текстовые! Спасибо за курс!» – написала она в комментариях. Еще один студент отметил, что курс по-настоящему мотивирует: «Было довольно интересно, появилось вдохновение создать по-настоящему успешный бизнес».

Поскольку курс размещен в свободном доступе, записаться на него, пройти обучение, получить итоговый сертификат может любой заинтересованный пользователь. Всего курс прошли почти 4000 человек, что говорит о его востребованности и качестве материалов.

Владение социальными сетями с целью продвижения личного бренда позволит выпускникам с инвалидностью найти удаленную работу, продвигать свои услуги в качестве самозанятых или индивидуальных предпринимателей.

Литература

1. Козлов В.Н. Навыки и качества для эффективного трудоустройства выпускников вузов, имеющих инвалидность / В.Н. Козлов, Д.Ф. Романенкова // Современный менеджмент: проблемы и перспективы: сб. ст. по итогам XVII нац. науч.-практ. конф. с межд. уч.: в 2 ч. (Санкт-Петербург, 29–30 сентября 2022 г.). Ч. II. СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2022. С. 321–326.

2. Козлов В.Н. Потребности лиц с инвалидностью в компетенциях, расширяющих возможности трудоустройства в условиях цифровизации общества / В.Н. Козлов, Д.Ф. Романенкова // Цифровая социология. 2022. Т. 5. № 3. С. 76–87.

**Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного
образования в Российской Федерации**

Материалы VII Международной научно-практической конференции
(Москва, 25–27 октября 2023 г.)

Главные редакторы:

Самсонова Е.В.

Быстрова Ю.А.

Компьютерная верстка *М.А. Баскакова*

Формат 60×90^{1/16}. Гарнитура «Times»

**Федеральный центр по развитию инклюзивного общего
и дополнительного образования**

Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52

<https://mgppu.ru/>

<http://inclusive-edu.ru>