

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

№ 3 (3), 2016 год

ISSN 2499-9830

Главный редактор - кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора - доктор педагогических наук, профессор Ф.Г. Мухаметзянова
Ответственный секретарь - Е.В. Мелина
Научный и технический редактор - Е.В. Витоль
Выпускающий редактор - И.А. Губайдуллина

Редакционная коллегия:

Ариамбо Доминик, д-р философии, проф. (Франция, г. Париж); *Малофеев Н.Н.*, академик РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); *Белявский Б.В.*, канд. пед. наук, доц. (г. Москва); *Вачков И.В.*, д-р психол. наук, проф. (г. Москва); *Демьянчук Р.В.*, канд. психол. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); *Ибрагимов Г.И.*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); *Иксанов Х.В.*, д-р мед. наук, проф. (г. Казань); *Матушанский Г.У.*, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); *Аксенова Г.И.*, д-р пед. наук, проф. (г. Рязань); *Сай Гилберт*, координатор технологии обучения (США); *Смолин О.Н.*, д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по образованию (г. Москва); *Хорошилов А.В.*, и.о. директора Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (г. Москва); *Чошанов М.А.*, д-р пед. наук, проф. (США).

Учредитель (издатель): УВО «Университет управления «ТИСБИ».

Адрес: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Редакция: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Тел./факс: +7(843)294-83-44 (редакция), e-mail: inclusion.tisbi@mail.ru, Интернет-сайт: www.tisbi.ru

Бумага ВХИ, офсетная. Печать РОМ. Тираж: 500 экз. Подписано к печати 31.10.2016 г. Усл. печ. л. 14,8. Заказ № 97. Формат 70х100/16. Отпечатано в Издательском центре УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, г. Казань, ул. Муштари, д. 13.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2016 год

СОДЕРЖАНИЕ

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Зайнуллин Л.И. ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	4
Романова Л.М. МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
Жилкина Э.Е., Ахмирова Р.Ш ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	16
Денисова О.А., Леханова О.Л. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССОРСКО- ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗОВ И СУЗОВ К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ	23
Герасимова В.В., Мусинова О.Ю., Бородаева А.Ф. ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БАЗОВЫХ ШКОЛАХ ТАТАРСТАНА	32
Нгуни А., Панов Я.Ф. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ЗАМБИИ	40

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Биктагирова Г.Ф., Хитрюк В.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	44
Сайфуллина Н.А. СПЕЦИФИКА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	52
Рудзинская Т.Ф., Гринина Е.С. ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛИЦАМ С ОВЗ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	58
Мелина Е.В. РОЛЬ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	67
Мухаметзянова Ф.Г., Николаева М.В., Фатыхова А.Л., Мустафина Р.З. СОТРУДНИЧЕСТВО «ВУЗ - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ»	74
Крюков Г.В. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ	83
Айдаров В.И., Тахавиева Ф.В. КИНЕЗИОТЕРАПИРОВАНИЕ В ЛЕЧЕНИИ ТРАВМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА И ДАЛЬНЕЙШЕЙ РЕАБИЛИТАЦИИ (ПО ДАННЫМ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И СОБСТВЕННОГО ОПЫТА)	89
Вакс В.Б. ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА	96

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ №3 2016

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

- Мухаметзянова Ф.Г., Зайнетдинов А.Ш., Мустафина Р.З., Фатыхова А.Л.**
О ПРОБЛЕМАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЛИЗНЕЦОВОЙ СИТУАЦИИ 101

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Осмина Е.В.** СУБЪЕКТ РАЗВИТИЯ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ И ПОВЕДЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ 107
- Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А., Саляхутдинова Д.Р.** ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФАСИЛИТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СОДЕЙСТВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА 114

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- Смирнова И.А.** СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 125
- Васильева Т.В.** РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ 133
- Маркина И.А.** ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ В КАДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ПРИ КОРРЕКЦИИ НИЗКОГО УРОВНЯ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ 142
- Рогачева Т.В.** ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ 147
- Сигачёва НА.** ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ 156
- Соловьева И.Л.** ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 163
- Файзуллаева Е.Д., Мога Н.Д.** МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С РАЗНЫМИ ВАРИАНТАМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 174

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зайнуллин Л.И., преподаватель, e-mail: zainullin.l@mail.ru

Казанский государственный институт культуры, г. Казань

В статье представлены философско-методологические основания инклюзивного образования. Философия инклюзивного образования рассматривается в контексте методологии, направленной на детей и признающей, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении.

Ключевые слова: философия образования, инклюзивное образование, личность как субъект социальных отношений.

В современном мире происходят кардинальные перемены социальной и духовной сфер жизни общества. Мир за последнюю пару десятилетий имеет быстрые темпы развития, что, без сомнения, сказывается и на нашей жизни. Не осталось в стороне и образование, на которое после крушения советской системы образования оказывается давление. Образование перешло на позиции, где понятия самообразование, саморазвитие и становление личности превносятся во всех основных педагогических школах современности. Но на данный момент существует проблема, о которой спорят все педагоги мира: как быть с людьми в образовании, которые имеют ограниченные возможности?

В отличие от других наук философия образования в этом вопросе имеет богатое историческое прошлое. Философия образования (*philosophy of education*) - область философского знания, имеющего своим предметом образование. Ведет отсчет своей истории в качестве отдельной дисциплины с начала XX века. Родоначальником философии образования в мире считается англо-американский философ Джон Дьюи. Чтобы разобраться с поставленными целями, мы должны определить изначальные

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

позиции. В XX веке в сфере философии образования активно функционируют следующие подходы: аналитическая философия, критико-рационалистическая, гуманистическая, культурологическая, антропологическая и постмодернистская [2]. Исходя из данных направлений философии, мы можем определить один часто повторяющийся факт - понятие личности играет огромную роль в педагогической практике, так как социальная природа человека рассматривается как носитель индивидуального начала. Данный субъект социокультурной жизни способен к самореализации посредством социальных отношений и предметной деятельности [4]. Довольно часто под «личностью» выделяют два определения: субъект сознательной деятельности и систему культурных характеристик человека из определенного общества [1]. В синтезе данные определения олицетворяют нам человека, его социальный облик и примерный психологический портрет, хотя в строгих научных трактовках данные понятия (социальный облик и примерный психологический портрет) далеко не всегда являются синонимами. Личность также рассматривается как субъект социальных отношений.

Вопросы, связанные с инвалидами и с их педагогической практикой, достаточно подробно разбираются в процессе трансформации общего образования - инклюзивное образование. Инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в общество. Данная трансформация ориентирована на формирование условий доступности образования для всех, в том числе обеспечивает доступ к образованию для детей с инвалидностью. В Федеральном законе «Об образовании» зафиксировано право детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на специальные образовательные условия и введено понятие инклюзивного образования - «обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5]. Усилия общественности в 1990-х - 2000-х гг. и формирование общественного мнения позволили начать создание условий для

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

такого типа педагогики, получившей наименование инклюзивной (вовлекающей).

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями) [3].

Восемь принципов инклюзивного образования:

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

На основании данных принципов можно подвести итог, что воспитание личности и вовлеченность в общий процесс (коллективную деятельность) приводят к раскрытию дополнительных способностей у учащихся. Все это приводит к положительным результатам в инклюзивном образовании и может служить достойным примером для педагогов различных уровней [3-4].

Источники

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1. Кобзев А.И. О понимании личности в китайской и европейской культурах (проблема организмических моделей) // Народы Азии и Африки. - М.: Наука. - 1979. - № 5. - С. 43-57.
2. Кожевникова М.Н. По философии образования. См.: Глава 1. Философия образования: модули описания // Кожевникова М.Н. Философия образования в буддийской традиции: Дисс. ... ак. каф. филос. н. - СПб., СПбУ, 2009. - С. 25-74.
3. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы объектов и субъектов инклюзивного образования // Психолого-педагогический поиск. - 2015. - № 3.
4. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Принципы российского инклюзивного образования в контексте проблем субъектов учебно-профессиональной деятельности // Вестник «ТИСБИ». - 2015. - № 1. - С. 52-58.
5. Пугачев А.С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. - 2012. - № 10. - С. 374-377.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. - М., 1974. - Т. 1. - 236 с.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015 г.) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015 г.).

PHILOSOPHICAL-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION

Zaynullin L.

The article presents philosophical and methodological foundations for inclusive education. The philosophy of inclusive education is considered in the context of the methodology aimed at children, and recognizing that all children are individuals with different learning needs.

Keywords: *philosophy of education, inclusive education, personality as a subject of social relations.*

Дата поступления 23.07.2016.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.13

МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Романова Л.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и педагогики, e-mail: L.romanova76@mail.ru

ФГБОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет», г. Казань

В статье отражена актуальность дополнительной подготовки педагогов для инклюзивного образования. Предложены алгоритм проектирования и реализации и модель повышения квалификации преподавателей высшей школы. Разработана образовательная программа формирования готовности к педагогической деятельности в сфере инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, повышение квалификации, преподаватель высшей школы.

Инклюзивное образование является новой сферой профессиональной деятельности для педагогов, в том числе и преподавателей вузов. Соответственно, они должны быть готовы к таким инновациям. При всем многообразии теоретических подходов к определению сущности повышения квалификации педагогов в сфере инклюзивного образования их можно объединить общим знаменателем - специфика определяется нормативными и законодательно закрепленными документами, происходящими социальными изменениями и современными достижениями педагогической науки. Понимание инклюзии рассматривается в современной педагогике как принципиально иной подход к развитию образования и общества.

Категоризированное определение инклюзии рассматривает «неполноценность», или «нарушение» учащегося, влекущее необходимость его обучения специальными педагогами и, кроме того, обслуживания дополнительным персоналом. Такой подход часто приводит к ситуации, когда обучающийся рассматривается как объект психолого-педагогической коррекции. В данном контексте инклюзия призывает к реструктуризации культуры

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

образовательных учреждений, их правил и внутренних норм и практик для более гибкой работы со всем многообразием учащихся, снижения их исключенности и увеличения вовлеченности в учебную, культурную и общественную жизнь образовательного учреждения. Кроме этого она должна способствовать пониманию того, что основной функцией образовательного учреждения является не просто реализация учебного процесса, а содействие в любых социально-культурных условиях.

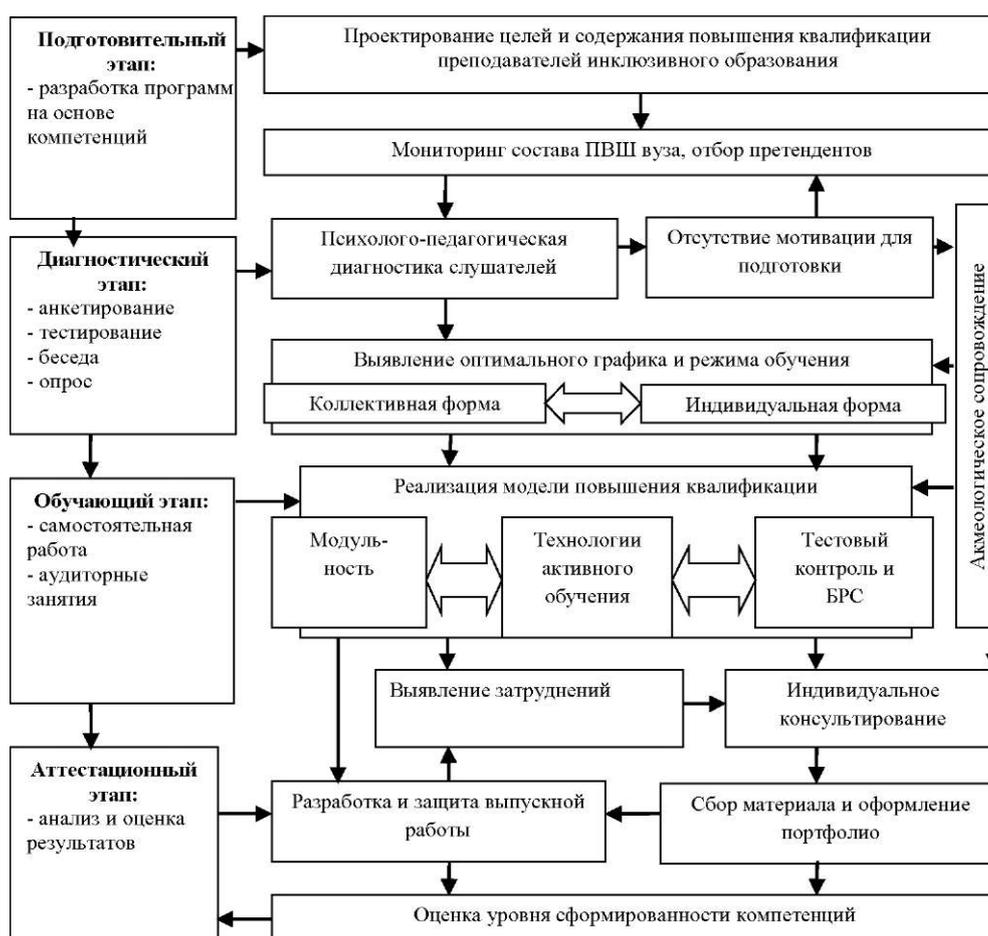


Рис. 1. Алгоритм проектирования и реализации повышения квалификации преподавателей инклюзивного образования

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В ряде европейских стран система подготовки педагогов претерпела значительные изменения, направленные на разработку содержания новых компетенций педагога инклюзивной школы. Формируется убеждение в том, что работать с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью должны исключительно узкие специалисты. Развитию системы инклюзивного образования в вузе способствует процесс повышения квалификации преподавателей высшей школы (ПВШ) [1]. Разработанный алгоритм проектирования и реализации повышения квалификации в компетентностном формате (рис. 1) и модель повышения квалификации преподавателей (рис. 2) можно использовать при планировании и проведении курсов повышения квалификации педагогов для инклюзивного образования.

Алгоритм состоит из четырех этапов: подготовительный (проектирование целей), диагностический (анализ педагогической подготовки в сфере инклюзивного образования), обучающий (собственно повышение квалификации в соответствии с дополнительными образовательными программами), аттестационный (оценка учебной и практической деятельности слушателей). Он включает блоки: мониторинг профессорско-преподавательского состава вуза, профессиональный отбор слушателей, психолого-педагогическая диагностика, акмеологическое сопровождение, реализация моделей подготовки, разработка и защита выпускной работы, оценка сформированности профессионально-педагогических компетенций и др. Компетентностная подготовка к деятельности в условиях инклюзивного образования в системе повышения квалификации станет успешной при следующих условиях: внедрение гибких модульных образовательных программ, обеспечивающих возможность индивидуального подхода; акмеологическое сопровождение, ориентированное на личностно-профессиональное развитие.

Подготовка и повышение квалификации педагогов должны пропагандировать понимание инклюзивного образования как

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

феномена, опирающегося на следующие базовые ценности и принципы: 1) гуманизации (уважительное отношение к многоплановости контингента учащихся); 2) индивидуализации и командности (оказание поддержки всем учащимся в соответствии с их особенностями личности в сочетании с работой в команде); 3) развития и саморазвития (личностный и профессиональный рост). Руководствуясь данными ценностями, в рамках масштабного исследовательского проекта эксперты из стран Европы определили базовый набор компетенций «инклюзивного» педагога (Европейское агентство по развитию специального образования [EADSNE], 2012) [2].

Для подготовки и повышения квалификации педагогов в условиях инклюзивного образования можно рекомендовать учитывать:

- синкретичный характер (взаимосвязь и взаимозависимость целей, содержания, технологии образования);
- мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты;
- гибкость и мобильность образовательных программ при организации инклюзивного образования;
- показатели личностно-профессионального развития и готовности педагогов к осуществлению новой для них деятельности, связанной с инклюзивным образованием [3].

Модель (рис. 2) включает несколько блоков: цели, функции, принципы, содержание, формы организации, методы и технологии, результаты. Цели ориентированы на три группы готовности к инклюзивному образованию.

Принцип гибкости и модульности отражает оптимальное размещение разделов программы с установлением взаимосвязи между ними. Модульное обучение позволяет систематизировать цели и содержание, обеспечивает динамичность и направлено на достижение принципа индивидуализации. Акмеологическое сопровождение реализует принцип развития и саморазвития. Позволяет проводить процедуру самоанализа (анкетирование),

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

индивидуальное консультирование, личностно-ориентированное обучение, выполняет развивающую и адаптационную функции подготовки. В качестве активных образовательных технологий планировались внедрение интерактивных форм и методов активного обучения (проблемное изложение, тренинги, «круглые столы», дискуссии, презентации), балльно-рейтинговой системы (БРС), заполнение портфолио. Основным результатом повышения квалификации является готовность к выполнению функций ПВШ инклюзивного образования.

На основе компонентов компетентностной подготовки педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования можно предложить следующую программу повышения квалификации преподавателей вузов (табл.).

Реализация данных программ повышения квалификации ПВШ инклюзивного образования позволит: проводить мониторинг преподавательского состава вуза для выявления мотивированных педагогов; осуществлять психолого-педагогическое сопровождение слушателей с целью диагностики сформированности компетенций готовности к инклюзивному образованию; актуализировать биологические, медицинские, психолого-педагогические знания и умения, направленные на решение новых практических задач; формировать компетенции, необходимые для осуществления инклюзивного образования; проводить индивидуальные акмеологические консультации и давать рекомендации в области профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Цель: формирование компетенций ПВШ инклюзивного образования

Мотивационно-ценностная готовность Операционально-деятельностная готовность Рефлексивно-оценочная готовность

3 I E

Функции:		
компенсирующая	Развивающая	адаптационная

Принципы:				
гуманизации	индивидуализации и командности	развития и саморазвития	и синкретичности	гибкости и мобильности

Содержание (модули программы)

1. Инклюзивное образование: сущность, история и проблемы развития.
2. Индивидуально-психологические особенности студентов с ОВЗ.
3. Технологии инклюзивного образования.
4. Психолого-педагогическое сопровождение развития студентов в условиях инклюзивного образования.
5. Психолого-педагогические характеристики преподавателя вузов.
6. Портфолио (сбор материалов) и выпускная работа.

J L

Формы организации	
Коллективная (групповая): лекционные и практические занятия	Индивидуальная: самостоятельная работа и консультации

Методы и технологии обучения и контроля знаний	
проблемное изложение, дискуссии, тренинги, презентации, инновационные авторские проекты	балльно-рейтинговая система; тестирование и анкетирование

Результаты реализации подготовки:

1. Выпускная аттестационная работа «Разработка дидактических элементов дисциплины в условиях инклюзивного образования».
2. Подготовка сообщений, презентаций, дискуссионных вопросов.
3. Портфолио.

J L

Готовность к выполнению функций ПВШ инклюзивного образования

Рис. 2. Модель повышения квалификации ПВШ инклюзивного образования

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Таблица. Модули программы повышения квалификации

Критерии готовности и трудоемкость	Модули программы	Виды работ	БРС, балл
1. Мотивационно-ценностный, 20 часов	1. Инклюзивное образование: сущность, история и проблемы развития 2. Индивидуально-психологические особенности студентов с ОВЗ	Участие в дискуссиях на лекциях, формулировка и обсуждение проблемных вопросов, подготовка сообщений, анкетирование, тестирование	20
2. Операционально-деятельностный, 32 часа	3. Технологии инклюзивного образования. 4. Психолого-педагогическое сопровождение развития студентов в условиях инклюзивного образования. 5. Психолого-педагогические характеристики преподавателя вузов	Разработка дидактических элементов дисциплины в условиях инклюзивного образования, участие в акмеологическом консультировании, подготовка презентаций	40
3. Рефлексивно-оценочный, 20 часов	6. Портфолио и выпускная работа	Сбор материала по разделам, оформление и защита	40
Итого: 72 часа			100

Готовность педагогов к реализации идей инклюзии - это планируемый результат повышения квалификации, который включает мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную и рефлексивно-оценочную готовность, проявляющиеся в процессе решения профессионально-педагогических задач и преобразования деятельности ПВШ. Подготовка и повышение квалификации ПВШ к деятельности в сфере инклюзивного образования имеют такие особенности, как профессиональная рефлексия педагогической деятельности, понимание необходимости профессиональных изменений в этой деятельности и их проектирование, реализация спроектированных изменений, анализ результатов и принятие новых ценностей образования.

Источники

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1. Романова Л.М. Проектирование компетентностных моделей подготовки преподавателей высшей школы в системе повышения квалификации: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. - Казань, 2014.
2. Эсси Кесялахти, Сай Вяюрюнен. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран. - Рованиemi: ИЦ Лапландского ун-та, 2013.
3. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях наук инклюзивного образования: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. - Омск, 2015.

THE MODEL FOR CONTINUAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION

Romanova L.

The article reflects the relevance of further training of teachers for inclusive education. The author proposes the development and implementation algorithm and the model for the improvement of professional skills of university lecturers. An educational program for the formation of readiness for pedagogical activity in the field of inclusive education is given.

Keywords: *inclusive educational, the continual professional development, university lecturer.*

Дата поступления 05.07.2016.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

***Жилкина Э.Е.**

****Ахмирова Р.Ш., e-mail: Wverina@yandex.ru**

*КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева, г. Казань

**ФСПО УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань

В статье отражены результаты изучения проблем и перспектив развития инклюзивного образования в России на современном этапе развития общества. Инклюзивное образование представлено как социально-экономический феномен в контексте социализации детей-инвалидов и вовлечения их в интеллектуальный трудовой процесс. Выделены препятствия формирования и внедрения инклюзивного образования.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, школа, профессиональное образование, высшее образование.*

Равенство прав на труд и образование закреплено главным законом государства - Конституцией РФ, а также Федеральным Законом «Об образовании в РФ». В частности, п. 1 ст. 5 Закона гласит, что «в Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование». И далее в п. 5 «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Инклюзивное образование (фр. Inclusif - включающий в себя, лат. Include - заключаю, включаю) - это развитие образовательного процесса, его доступность для всех лиц без исключения, включая доступ к образованию для детей с особыми дополнительными потребностями.

Переход к инклюзивному образованию был предопределен тем, что Россия ратифицировала конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов: Декларация прав ребенка (1959); Декларация о правах умственно-отсталых (1971); Декларация о правах инвалидов (1975); Конвенция о правах ребенка (1975).

Вопросам и перспективам внедрения инклюзивного образования в России пристальное внимание стали уделять с 1992 г. с момента реализации проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровью». Однако так остро данный вопрос никогда не стоял, как в последнее время.

Социализация детей-инвалидов и вовлечение их в интеллектуальный трудовой процесс связаны, прежде всего (не касаясь этической стороны вопроса), со снижением темпов роста экономического развития страны и серьезными проблемами в пенсионной системе. Казалось бы, какая тут связь? Но если изучить данные статистики, то становится очевидным, что государство затрачивает значительные финансовые средства на пенсионные отчисления по инвалидности, в том числе детям-инвалидам. По данным Росстата на 1 января 2015 г. средний размер пенсии по инвалидности составлял 10824,5 руб. Общая численность инвалидов всех групп в России в 2015 г. составляла 12924,0 тыс. чел. Это примерно 8,8% от общего числа населения страны. На начало 2015 г. число работающих инвалидов составило 2474 тыс. чел., или 19% от общего числа. За анализируемый период число детей-инвалидов составило 604850 чел. Из них в 2014/2015 уч.г. в учреждениях среднего профессионального образования обучались 12369 студентов-инвалидов, в вузах - 16768 чел., т.е. в СПО и высшее учебное

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

учреждение поступают лишь 5% от общего числа детей-инвалидов.

К концу 2016 г. прогнозируется, что число инвалидов превысит 15,0 млн. чел. Фактически уже сегодня пенсию по инвалидности получает почти каждый 10-й гражданин России. Выплаты в среднем за 2015 г. составили почти 140,0 млрд. руб., в том числе детям-инвалидам - более 6,5 млрд. руб. Кроме того, в настоящее время действует Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011-2015 гг. (утверждена постановлением Правительства РФ от 17.03.2011 г., с послед. изм. от 11.09.2012 г.; 5.12.2015 г. Президент РФ В.В. Путин поручил правительству продлить госпрограмму до 2020 г. с общим объемом финансирования 46252 330,0 тыс. руб., в том числе в рамках данной программы Татарстану выделено из федерального бюджета 431,6 млн. руб. Из республиканского бюджета на реализацию программы было выделено 621,0 млн. руб. Часть этих средств в республике была направлена на целевое финансирование образовательных учреждений. И это только часть финансовой нагрузки со стороны государства, направленная на удовлетворение нужд и потребностей инвалидов в том числе и детей-инвалидов [1-5].

Как было сказано ранее, согласно Закону «Об образовании» инклюзивное образование - это предоставление равных прав доступа к образованию для всех желающих получить знания с учетом различных форм образования и индивидуальных возможностей. Таким образом, сущность данной идеологии заключается в ликвидации любой дискриминации обучающихся при одновременном удовлетворении особых образовательных потребностей.

В этой связи рассмотрим ряд вопросов, которые необходимо решить в целях реализации утверждения «удовлетворения особых образовательных потребностей».

В данной статье не рассматривается вопрос о специальном материально-техническом обеспечении учебных заведений

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

(специальным учебным, реабилитационным, медицинским оборудованием, специально оборудованными учебными местами и др.) Необходимость оснащения специальными техническими средствами очевидна.

Рассмотрим реализацию образовательного процесса в практической плоскости по следующей схеме: школа - среднее профессиональное образовательное учреждение - высшее учебное заведение.

Школа - это первая ступень образования, интеграции и социализации детей с ОВЗ. На данном этапе формируются личность человека, его реакция на окружающую среду сверстников и, что очень важно, его мотивация к образовательному процессу.

В этой связи на современном этапе формирования и внедрения инклюзивного образования можно выделить следующие наиболее важные препятствия:

- отсутствие гибких образовательных стандартов, учитывающих психологическую, физиологическую специфику обучающихся;

- в большинстве своем у педагогического коллектива отсутствуют или имеются приблизительные знания основ коррекционной педагогики и специальной психологии, а также об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ;

- отсутствие или частичное отсутствие специалистов и ставок педагогических (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги) и медицинских работников.

В случае получения соответствующих общеобразовательных знаний и соответствующей мотивации на получение дальнейшего образования дети с ОВЗ могут удовлетворить свои потребности, выбрав среднее профессиональное образовательное учреждение. Однако их выбор во многом определен местом жительства и глубиной знаний, полученных в общеобразовательных школах. Если в школе, расположенной в сельской местности, отсутствовал или частично отсутствовал преподаватель математики, физики

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

или химии, то в данном случае сложно предположить, что ребенок даже без ОВЗ выберет технические специальности. В этой связи круг потребностей сужается. Потребность формируется на основе знаний. Нет знаний о предмете - нет потребности. Безусловно, при формировании мотивации к образованию у детей с ОВЗ значительная роль отводится семье. Желание родителей принимать активное участие в образовательном процессе особенных детей является определяющим.

На этом этапе предоставления образовательных услуг в целях удовлетворения потребностей в знаниях детей с ОВЗ также существует ряд препятствий. Отметим лишь наиболее важные из них:

- отсутствие образовательных стандартов, учитывающих специфические особенности детей с ОВЗ;
- отсутствие у педагогов, читающих специальные профессиональные дисциплины, профессионального педагогического образования, а в ряде случаев - умения общения с детьми с ОВЗ.

На этапе обучения в вузе, с точки зрения образовательного процесса, стираются различия между студентами и студентами с инвалидностью. Как правило, требования к качеству усвояемости дисциплин предъявляются одинаковые. Следует отметить, что студенты с инвалидностью более мотивированы на получение качественного образования. Однако многие из них не задействованы в общественной и культурной деятельности студенческих групп и вуза в целом.

На этапе предоставления образовательных услуг в высшем учебном заведении на первый план, по нашему мнению, выходит обеспечение учебных заведений специальными материально-техническими средствами, обеспечивающими доступность для студентов-инвалидов с различными формами отклонения по здоровью (персональный наставник-куратор, специальные лифты и транспортеры для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, специализированные клавиатуры для

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

студентов с нарушениями зрения и пр.). В этой связи существенное значение в предоставлении образовательных услуг имеет внедрение дистанционных форм высшего образования и on-line образования. Положительной стороной данных форм предоставления образовательных услуг является ее доступность независимо от места проживания и степени ограничений по здоровью. Отрицательной стороной дистанционного образования является снижение вовлеченности студентов с инвалидностью в общественную жизнь вуза, т.е. снижаются социализация и интеграция в студенческую среду.

Безусловно, в рамках одной статьи сложно охватить весь спектр проблем, связанных с развитием инклюзивного образования в России. Однако анализ состояния всех форм образования показывает, что на современном этапе возникла острая потребность в переосмыслении и глубоких преобразованиях образовательного процесса в целом и инклюзивного образования, в частности. На наш взгляд, наиболее важными условиями для развития инклюзивного образования являются следующие:

- создание единой нормативно-правовой базы развития инклюзивного образования на всех уровнях образовательного процесса;
- обеспечение в полном объеме профессионально подготовленным педагогическим персоналом на уровне общеобразовательных школ и преподавателями, прошедшими специальную подготовку по работе со студентами, имеющими инвалидность на уровне СПО и вузов;
- предоставление студентам с ОВЗ специальных адаптированных образовательных программ;
- вовлечение в процесс инклюзивного образования родительских групп, специалистов и других заинтересованных участников.

Источники

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1. Багаутдинова Н.Г., Хадиуллина Г.Н., Харисова Г.М., Нугуманова Л.Ф. Сущность регионального экономического пространства и направления его трансформации // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. - 2014. - № 6(49). - С. 25-30
2. Квон Г.М., Самышева Е.Ю., Дараган А.В. Некоторые основы моделирования развития отраслей промышленности с учетом сценарных подходов // Вестник экономики, права и социологии. - 2015. - № 2. - С.40-43.
3. Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: Монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина / Под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. федер. ун-т, Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. - Красноярск, 2013. - С. 71-95.
4. Хасанова А.Ш., Ведин Н.В. К вопросу о формировании новой экономической парадигмы // Вестник экономики, права и социологии. - 2014. - № 4. - С. 106-111.
5. Хасанова А.Ш., Квон Г.М., Мухаметзянова Ф.Г. Оценка перспектив развития рынка трудовых ресурсов как субъектов профессиональной деятельности // Вестник Белгородск. ун-та кооперации, экономики и права. - 2015. - № 1 (53). - С. 133-137.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT IN RUSSIA AT THE PRESENT STAGE

Zhilkina E., Akhmirova R.

The article presents the results of the study of the problems and prospects of development of inclusive education in Russia at the present stage of development of society. Inclusive education is presented as a socio-economic phenomenon in the context of socialization of children with disabilities and involve them in the process of intellectual labor. The article points out the obstacles for the formation and implementation of inclusive education.

Keywords: *inclusive education, school, vocational education, higher education.*

Дата поступления 12.07.2016.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗОВ И СУЗОВ К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Денисова О.А., доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой дефектологического образования,
e-mail: denisova@inbox.ru

Леханова О.Л., кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель руководителя Ресурсного центра поддержки
обучающихся с ОВЗ и работающих с этой категорией лиц,
e-mail: lehanovao@mail.ru

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец

В работе актуализирована необходимость системного подхода к подготовке преподавателей учреждений высшего и среднего профессионального образования к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Представлен анализ нормативно-правового поля, регламентирующего готовность педагогов к данному виду профессиональной деятельности, определены значимые характеристики готовности.

Ключевые слова: профессиональное образование, преподаватели, высшее образование, среднее профессиональное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Провозглашение и законодательное закрепление прав людей с ограничениями по здоровью и инвалидностью на образование из формальной категории социально ориентированного общества в реально действующую норму жизни могут перейти лишь при условии обеспечения в образовательных организациях полного комплекса специальных условий.

Научная статья подготовлена в рамках ГРАНТа, выполненного при поддержке правительства Вологодской области «Вариативная подготовка педагогов Вологодской области к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья на разных образовательных ступенях».

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Помимо материально-технических и финансово-экономических факторов, одним из решающих показателей доступности образовательных объектов и услуг для лиц с ОВЗ и инвалидностью является готовность кадров к реализации инклюзивного образования. Если применимо к этапу школьного обучения детей с ОВЗ и инвалидностью ситуация с кадровым обеспечением образовательной инклюзии решается планомерно и последовательно, то вопросы подготовки педагогов учреждений высшего и среднего профессионального образования далеки от совершенства. В то же время федеральное законодательство и документы профильного министерства достаточно четко определяют необходимость такой подготовки. К наиболее значимым из них в проблемном поле статьи можно отнести:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 -ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Федеральные требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащению образовательного процесса (Министерство образования и науки РФ, Департамент государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО от 2013 г. № 06-2412ВН).

2. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса (Министерство образования и науки РФ, от 08.04.2014 г., № 1АК-44/05ВН).

3. Письмо Минобрнауки России от 26.03.2014 г. № МОН-П-1159 «О разработке и внедрении специальных программ профессионального образования».

4. Приказ Рособрнадзора от 12.03.2015 г. № 279 в части заполнения Справки «О наличии у профессиональной образовательной организации, образовательной организации высшего образования, организации, осуществляющей

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

образовательную деятельность по программам профессионального обучения, специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 09.11.2015 г. № 1309 (зарегистрировано в Минюсте 08.12.2015 г. № 400000) «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи».

6. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования (приказ Минтруда и соцзащиты от 08.09.2015 г. № 608н (зарегистрирован в Минюсте РФ 24.09.2015 г. № 38933)).

7. ФГОС ВО (3+, 4 поколения) для всех направлений подготовки и специальностей.

Так, в п. 10 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [8] определено, что профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования, а также организациями, осуществляющими образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения, должны быть созданы специальные условия для получения инклюзивного образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Рекомендации по разработке специальных программ профессионального образования, адаптированных для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, приводятся также в Письме Минобрнауки России от 26.03.2014 г. № МОН-П-1159 «О разработке и внедрении специальных программ профессионального образования» [4]. К этим рекомендациям отнесены следующие положения, которые можно считать критериями адаптированной программы:

- наличие адаптационных модулей (дисциплин) в вариативной части образовательных программ, позволяющих

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

индивидуально корректировать нарушения учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации обучающихся;

- выбор методов обучения, обусловленный в каждом отдельном случае целями обучения, исходным уровнем имеющихся знаний, умений, навыков, уровнем профессиональной подготовки педагогов, методического и материально-технического обеспечения, особенностями восприятия информации обучающимися;

- обеспечение обучающихся печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья;

- выбор мест прохождения практики с учетом рекомендаций медико-социальной экспертизы, содержащихся в индивидуальной программе реабилитации инвалида относительно рекомендованных условий и видов труда;

- проведение текущего контроля успеваемости, промежуточной и государственной итоговой аттестации обучающихся с учетом особенностей нарушений их здоровья;

- разработка при необходимости индивидуальных учебных планов и индивидуальных графиков, позволяющих обучаться с учетом различных вариантов проведения занятий: в образовательной организации (в академической группе и индивидуально) или на дому с использованием дистанционных образовательных технологий;

- осуществление комплексного сопровождения образовательного процесса лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в соответствии с рекомендациями медико-социальной экспертизы или психолого-медико-педагогической комиссии;

- установление особого порядка освоения дисциплины «физическая культура» на основе соблюдения принципов здоровьесбережения и адаптивной физической культуры;

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- создание толерантной социокультурной среды, волонтерской помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам.

В Федеральных требованиях к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональных образовательных организациях [7] приводятся требования к кадровому обеспечению профессиональной образовательной организации. В частности, в документе указано на необходимость введения в штат должностей тьютора, педагога-психолога, социального педагога, специалиста по специальным техническим и программным средствам обучения учащихся с ОВЗ и инвалидностью и др. специалистов, обеспечивающих комплексное сопровождение их обучения (при необходимости введение в штат должностей сурдопереводчика, сурдопедагога, тифлопедагога). В этом же документе определена необходимость дополнительной подготовки педагогических работников с целью получения знаний о психофизических особенностях инвалидов и лиц с ОВЗ, специфике приема, передачи учебной информации, применения специальных ТСО с учетом различных нарушений функций организма человека

Приказ Министерства образования и науки РФ от 09.11.2015 г. № 1309 [5] предполагает, что при проведении оценки соответствия уровня обеспечения доступности для инвалидов услуг осуществляется с использованием следующих показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования учитывается доля работников органов и организаций, предоставляющих услуги в сфере образования, прошедших инструктирование или обучение для работы с инвалидами. Это обучение должно касаться вопросов, связанных с обеспечением доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования.

Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [6] содержит указание на

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

необходимость владения педагогами вузов и ссузов знаниями об особенностях обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Так, в описании трудовых функций «Преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и (или) ДПП» и «Разработка научно-методического обеспечения реализации курируемых учебных курсов, дисциплин (модулей) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и (или) ДПП» указано на необходимость учета индивидуальных и психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в процессе:

- использования педагогически обоснованных форм, методов и приемов организации деятельности обучающихся;
- применения технических средств обучения и образовательных технологий;
- осуществления электронного обучения;
- использования дистанционных образовательных технологий, информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных и информационных ресурсов;
- возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся (для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья - также с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей);
- разработки научно-методического обеспечения реализации курируемых учебных курсов, дисциплин (модулей) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и (или) ДПП.

Приведенный анализ нормативно-правового поля, регламентирующего готовность профессорско-преподавательского состава вузов и ссузов к осуществлению образовательного процесса, вполне убедительно доказывает наличие у государства запроса на подготовку педагогов профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования к работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью. В то же время практически отсутствует опыт

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

описания структурных составляющих такой готовности, ее ключевых компонентов и компетенций. Мы полагаем [1-3], что решающим условием инклюзивного образования студентов с ОВЗ и инвалидностью является обеспечение образовательного процесса квалифицированными кадрами, которые:

- принимают новую систему ценностей;
- творчески реализуют новые технологии обучения;
- способны решить проблему включения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью не только в образовательное, но и воспитательное и социокультурное пространство вуза;
- знают специфику адаптации образовательных программ и программ преподавания учебных дисциплин;
- владеют методиками и технологиями обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- эффективно взаимодействуют как в самом учреждении, так и с окружающим социумом;
- знают особенности психофизического развития, индивидуальные возможности, особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- знают методы, технологии и формы организации работы с данным контингентом обучающихся;
- умеют адаптировать содержание учебных курсов и формы текущей и итоговой аттестации по предметам с учетом нозологии нарушения у обучающегося с ОВЗ и инвалидностью;
- предоставляют информацию по дисциплинам с учетом восприятия, воспроизведения и переработки информации студентами с ОВЗ и инвалидностью;
- размещают в доступной для обучающихся форме материалы по учебным дисциплинам, четко алгоритмируя процесс освоения курса, выдачи заданий по нему и осуществляя постоянный контроль успеваемости;
- владеют технологиями электронного и дистанционного образования с учетом психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- владеют методами формирования в академической группе толерантной социокультурной среды и инклюзивной образовательной культуры.

Педагогические кадры, обладающие перечисленными компетенциями, нуждаются в специальной подготовке. Такая подготовка включает решение комплекса взаимосвязанных задач, раскрывающихся в следующих модулях учебного плана:

- Отечественные и зарубежные тенденции инклюзивного образования.

- Нормативно-правовые основы инклюзивного образования в системе ВО и СПО.

- Особенности организации инклюзивного образования в вузах и сузах.

- Особенности психического развития лиц с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве вуза/суза.

- Педагогические условия образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве вуза/суза.

- Методики, технологии, индивидуальные образовательные маршруты лиц с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве вуза/суза.

- Адаптированные образовательные программы для лиц с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве вуза/суза.

- Мониторинг инклюзивности образовательного пространства вуза/суза.

В целом, на основании изложенного материала становится очевидным вывод о том, что реализация АОП ВО и АОП СПО предполагает обязательное обучение педагогов вузов и сузов, осуществляющих образование студентов с ОВЗ и инвалидностью, построенное на основе системного подхода к подготовке преподавателей учреждений высшего и среднего профессионального

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

образования к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Источники

1. Денисова О.А. Система регионального специального образования: Монография / Под общ. ред. О.А. Денисовой. - Вологда: ГОУ ДПО «ВИРО», 2008. - 272 с.
2. Денисова О.А., Леханова О.Л. Роль высшего образования в создании условий для инклюзивного образования в Вологодской области // Инклюзивное образование: результаты, опыт, перспективы: Сб. материалов III Междунар. научно-практич. конф. / Под ред. С.В. АLEXИНОЙ. - М.: МГППУ, 2015. - С. 235-244.
3. Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н. Стратегия и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования // Дефектология. - 2012. - № 3. - С. 81-90.
4. Письмо Минобрнауки России от 26.03.2014 г. № МОН-П-1159 «О разработке и внедрении специальных программ профессионального образования».
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 09.11.2015 г. № 1309 (зарегистрировано в Минюсте 08.12.2015 г. № 400000) «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи». - URL: <http://минобрнауки.рф/7619> (дата обращения: 25.09.2016).
6. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования (приказ Минтруда и соцзащиты от 08.09.2015 г. № 608н (зарегистрирован в Минюсте РФ 24.09.2015 г. № 38933)). - URL: <http://profstandart-kadry.ru/2015/09/08/> (дата обращения: 25.09.2016).
7. Федеральные требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащения образовательного процесса (Министерство образования и науки РФ, Департамент государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО от 2013 г. № 06-2412ВН). - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_57872/ (дата обращения: 25.09.2016).
8. Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». - URL: <http://минобрнауки.рф/2974> (дата обращения: 25.09.2016).

LEGISLATIVE AND REGULATORY FRAMEWORK AND SUBSTANTIVE ASPECTS OF THE PREPARATIONS TEACHING STAFF TO TEACH DISABLED

Denisova O., Lekhanova O.

In the article the urgency and the need for a systematic approach to the training of teachers of higher and secondary vocational education institutions to work with students with disabilities. The authors give an analysis of the legal framework governing the willingness of teachers to this type of professional activity, define the essential features of readiness.

Keywords: vocational education, teachers, higher education, vocational education, students with disabilities.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дата поступления 11.09.2016.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БАЗОВЫХ ШКОЛАХ ТАТАРСТАНА

Герасимова В.В., кандидат психологических наук, проректор по научной и инновационной деятельности, e-mail: leto2301@mail.ru
Мусинова О.Ю., старший методист отдела мониторинга, экспертизы, оценки качества образования, e-mail: o_pokr@mail.ru
Бородаева А.Ф., старший преподаватель кафедры общей и коррекционной (специальной) психологии и педагогики, e-mail: aaa291@yandex.ru

ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», г. Казань

В статье отражены проблемы инклюзивного образования базовых школ Татарстана, определена текущая проблематика, приведены продуктивные способы их решения и дальнейшего развития инклюзивного образования. Эти данные были получены в результате мониторинговых исследований, выполненных ГАОУ ДПО ИРО РТ во исполнение Государственного задания учредителя на 2016 г.

Ключевые слова: инклюзивная практика, дети с ОВЗ, базовые школы.

Эффективность профессиональной деятельности отдельного его субъекта и всего производственного коллектива во многом зависит от психологической готовности специалиста к ее выполнению. Инклюзивное образование является новым направлением образовательной практики для педагогов образовательных организаций и предъявляет особые требования к современным педагогическим кадрам.

Психологическая готовность специалистов системы образования к инклюзии является базовой компонентой, обеспечивающей их экологичную, конструктивную и результативную деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее - с детьми с ОВЗ) и их родителями [3].

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В этой коллективной публикации мы задались целью дать ответы на актуальные вопросы специалистов муниципальных органов образования, администрации образовательных организаций, педагогических работников и педагогов-психологов в области реализации инклюзивного образования, а именно:

- что представляет собой феномен психологической готовности педагогов образовательных организаций к инклюзивной практике;

- с помощью каких инструментов, технологий, методов, возможно его формирование;

- какие проблемы и риски существуют в формировании психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ в образовательных организациях;

- каковы основные ориентиры в формировании и актуализации психологической готовности педагогов образовательных организаций к инклюзивной практике.

Под психологической готовностью к работе с детьми с ОВЗ А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин понимают целостную развивающуюся систему, комплексное психологическое образование, включающее в себя следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационный, гностический, функционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный [4].

По нашему мнению, представленный спектр компонентов психологической готовности необходимо расширить субъектно-деятельностным компонентом.

Субъектность - свойство индивида быть субъектом активности, носителем идеи «Я». Она определяет отношение личности к выполняемой работе, но и формирует ее позицию в деятельности.

Психическая субъектность включает: практический уровень психической организации, опыт преодоления препятствий и сопротивления вредоносным воздействиям.

Развивая субъектность как личностное и профессиональное качество педагога, работающего в инклюзивной практике, мы получаем конструктивную, ресурсную личность, готовую к продуктивной деятельности и способную успешно решать

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

профессиональные задачи инклюзии различной степени сложности, оперируя выработанными копинг-стратегиями.

Исследователи Е.Л. Агафонова, М.А. Алексеева, С.В. Алехина выделяют в структуре психологической готовности несколько иные компоненты: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в непосредственную образовательную деятельность (включение-изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [1].

Таким образом, психологическая готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ в образовательных организациях представляет собой некий конгломерат личностных и профессиональных компетенций, обеспечивающих: сохранность биопсихосоциальной структуры педагога; системность, продуктивность и результативность его деятельности с детьми с ОВЗ.

На наш взгляд, необходимо отличать психологическую готовность педагога к инклюзивной практике, к работе с детьми с ОВЗ от инклюзивной компетентности.

Инклюзивная компетентность - это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития [1]. В структуру инклюзивной компетентности педагога входят ключевые компоненты: мотивационный, когнитивный, рефлексивный.

Специалисты Ростовского Ресурсного центра по сопровождению инклюзивного образования детей с ОВЗ рассматривают как наиболее актуальный мотивационно-ценностный компонент, в основе которого не просто понимание и разделение педагогом самой идеи инклюзивного образования, но и готовность к участию в процессе его внедрения [5].

Нами предлагается конкретизация психологических компетенций педагогов в реализации инклюзивного образования в контексте интернальных и экстернальных показателей, которые объединяют в себе по четыре позиции.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Интернальные психологические компетенции:

- принятие философии инклюзии - ценностные установки, культурные, духовные и гигиенические;
- мотивация на личностное и профессиональное совершенствование;
- купирование страхов и предрассудков, связанных с обучением, воспитанием и социализацией детей с ОВЗ;
- осознание, саморегуляция и развитие своих эмоциональных, волевых, интеллектуальных и др. ресурсов личности.

Экстернальные психологические компетенции:

- конструктивное общение с детьми с ОВЗ, их родителями;
- успешная интеграция детей с ОВЗ в классный коллектив;
- междисциплинарное сотрудничество как внутри своего педагогического коллектива, так и во всех необходимых внешних структурах;
- самозащита от деструктивных внешних и внутренних явлений [2].

Наиболее оптимальными инструментами формирования психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ в образовательных организациях в современной образовательной практике специалистов являются:

- курсы повышения квалификации;
- обучающие и практико-ориентированные семинары;
- вебинары;
- тренинги;
- мастерские и мастер-классы;
- стажерские и опытно-экспериментальные площадки.

Важно отметить, что для достижения поставленных целей применяемые инструменты должны включать не менее 60% времени, отведенного на практическую деятельность обучающихся (самоанализ, рефлексивные практики, психогимнастика, игры-тренинги, проектирование и др.).

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Размышляя о проблемах формирования психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ в образовательных организациях, мы отмечаем следующие их предикторы:

- искажение или нарушение конгруэнтности личности в эмоциональном реагировании, когнитивных установках и поведенческих проявлениях;

- наличие страхов различных по выраженности с степени переживания. К примеру, страхи неверия в успех взаимодействия, а также перспективы обучения и развития ребенка с ОВЗ, страх профессиональной «ошибки», страх неопределенности и слабой управляемости ситуацией, страх конфликтов и др.;

- сложившиеся и актуализированные негативные установки в профессиональной деятельности, отрицание ресурсности, мотивированности и работоспособности ребенка с ОВЗ, его родителей и своих коллег;

- туннельное (усеченное) мировосприятие;

- стереотипизация и шаблонность мировоззрения.

Основными рисками формирования психологической готовности педагогов образовательных организаций к инклюзивной практике являются:

- фиксация («застревание») педагогов в той или иной профессиональной ситуации, которая не позволяет использовать ресурс рефлексии, вариативности деятельности и прогрессивного развития;

- эмпатийная деформация, не позволяющая целостно дать характеристику актуальной ситуации, наиболее эффективно организовать процесс обучения, развития и воспитания ребенка с ОВЗ;

- рационализация - упрощение, способствующее нивелированию ключевых параметров образовательного, коррекционно- развивающего и реабилитационного процессов инклюзии;

- профессиональное выгорание, вызывающее существенные деформации и серьезные негативные последствия на физическом,

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

эмоциональном, интеллектуальном и поведенческом уровнях педагогов.

Базовым ориентиром формирования и актуализации психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ в образовательных организациях являются понимание и принятие педагогами того, что школа с инклюзивной практикой - это не образовательное учреждение будущего, а образовательная организация настоящего.

Следующим инновационным и масштабным ориентиром формирования данного феномена является экстраполяция биопсихосоциальной модели человека и общества на педагога в условиях инклюзивного образования, так как он позволяет сохранить дифференцированные методические приемы со смысловой надсистемной интеграцией на уровне универсальной биопсихосоциальной структуры человека.

На рис. 1 представлен алгоритм реализации биопсихосоциального подхода в инклюзивной практике. Он позволяет параллельно позитивно развиваться и совершенствоваться всем субъектам инклюзивного образования.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А

восстановление сознания

**расширение пространства
осознанного проживания**

**здоровьесберегающее поведение и
созидательная деятельность**

самозащита

**разумный эгоизм
ресурсы и потребности**

Рис. 1. Алгоритм реализации биопсихосоциального подхода
в инклюзивной практике

Следующий ориентир формирования и актуализации психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ в образовательных организациях - это личностное и профессиональное самосовершенствование педагога, которое сопряжено с его умением видеть в детях с ОВЗ их потенциальные ресурсы, опираться на них во взаимодействии, адекватно проводить границы помощи и разделять ответственность, позитивно воспринимать мир. Также важно умение четко проводить разграничение между тем, какими компетенциями педагог реально владеет и использует в своей работе, и тем, какими только «думает», что владеет. Этот ориентир призван обеспечить конгруэнтность мыслей, эмоций и чувств, вербальных характеристик и поведения специалиста, преодоление и нивелирование психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Финальный ориентир формирования психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ - это знание, следование и воплощение в своей профессиональной деятельности основных принципов инклюзивного образования:

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

Таким образом, формирование психологической готовности педагогов образовательных организаций к инклюзивной практике представляет собой организованный, профессиональный практико-ориентированный процесс, направленный на осознание педагогами своих личностных и профессиональных проблем, затрудняющих формирование этого феномена, освобождение от стереотипов и страхов, развитие необходимых личностных и профессиональных компетенций, освоение техник реализации и рефлексии инклюзивной практики.

Источники

1. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. - М.: ФОРУМ, 2012. - С. 127.
2. Герасимова В.В. О новых профессиональных психологических компетенциях педагогов в условиях инклюзивного образования // Вестник «ТИСБИ». - 2015. - № 4. - С. 23-28.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

3. Герасимова В.В., Доманская Е.В. Психологическая готовность воспитателей дошкольных образовательных организаций к инклюзивной практике // Инклюзия в образовании // Научно-методич. ж-л. - 2016. - № 1(1). - С. 182-189.
4. Деркач А.А., Кузнецов Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. - М., 1993. - 168 с.
5. Хомутова М.Н. Психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование: проблемы управления и технологии реализации: Сб. материалов II педагогических чтений им. первого министра общего и профессионального образования Свердловской обл. В.В. Нестерова. - Екатеринбург: СОПК, 2013. - Ч. 3. - С. 8.

STATUS OF OPERATIONS BASIC SCHOOLS ACCESSIBLE ENVIRONMENT OF TATARSTAN ON INCLUSIVE EDUCATION

Gerasimova V., Musinova O., Borodaeva A.

The article reflects the state of inclusive education activity in basic schools of accessible environment in Tatarstan, determines current problems, puts forward productive ways to neutralize them and prevent further recurrences. These data summarize monitoring studies, made by the Institute of development of education of the Republic of Tatarstan pursuant to the government order of the Founder for 2016.

Keywords: *inclusive practice, children with HIA, basic schools.*

Дата поступления 02.08.2016.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ЗАМБИИ

Нгуни А., старший преподаватель кафедры филологии,
e-mail: ilackn@yahoo.com

Панов Я.Ф., ассистент кафедры филологии

УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань

Вопросы инклюзивного обучения в Замбии в системе образования приобрели особое значение в условиях, вызванных тенденциями глобализации и интернационализации в последние десятилетия. Ориентация на новые цели образования требует изменения методов и форм организации учебного процесса. Преподаватель должен владеть современной технологией преподавания, ориентируясь на детей с инвалидностью и на скорейшую их адаптацию в социум. Сочетание традиционных методик обучения и современных методов привлечения обучающихся к процессу интегрирования детей с инвалидностью в социум является важным условием инклюзивного обучения в школе.

***Ключевые слова:** образование в Замбии, инклюзивное образование, обучение детей с инвалидностью, принцип «ребенок - ребенку».*

Образование как процесс накопления определенных знаний, умений и навыков является неотъемлемой составной частью социально-психологической адаптации и интеграции детей с инвалидностью в социум.

Оно призвано обеспечить им доступ к накопленной человечеством гносеологической базе, культурно-историческому наследию. Образовательная среда подготавливает нетипичных детей к профессиональной деятельности, способствует активизации их личностного потенциала. При этом инклюзивное образование является наилучшей формой установления оптимальных интеракций с окружающими людьми, потому что так совместное обучение позволяет улучшить качественную сторону ежедневных коммуникативных актов детей, имеющих ограничения жизнедеятельности, с их ровесниками и преподавателями.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Фундаментальный принцип инклюзивной школы состоит в том, что всем детям повсеместно следует учиться вместе, вне зависимости от некоторых трудностей при обучении или различий. Инклюзивные школы должны признавать эти различия и определенным образом реагировать на разнообразие нужд учащихся, приспособляя как различные стили обучения, так и систему оценки, и обеспечивать качественным образованием всех детей посредством применения подходящего учебного плана, организационных мероприятий, стратегий преподавания, использования ресурсов и сотрудничества с общинами.

Один из основных принципов инклюзивного образования является участие детей как субъектов учебной деятельности [4]. Дети представляют собой ценный и зачастую невостребованный ресурс в образовании. Они, как правило, более терпимы к инвалидности, чем их учителя и родители [1-3].

В Замбии был создан проект по типу «ребенок - ребенку» с целью сломать барьеры, созданные конструкцией здания подразделения. Дети со спецнуждами и другие дети были объединены в пары, чтобы помогать преодолевать разделение между подразделением и общеобразовательной школой. Теперь помещения подразделения используются как ресурсная база, дети все время проводят в общей школе, там же работают и учителя-специалисты.

Подход по принципу «ребенок - ребенку» - очень эффективный способ мобилизовать участие детей. Дети бывают очень активны в преодолении негативного отношения к инвалидности в своей общине, выявляя детей, исключенных из школы, помогая детям со спецнуждами добираться до школы, ведя на уроках записи для глухих детей, обучая детей со спецнуждами на дому. В Замбии дети проводили исследования с целью выявить детей со спецнуждами и убедить их родителей в необходимости разрешить детям ходить в школу.

Участие детей в исследовании общин в Замбии

Учитель одной из деревенских школ в Замбии дал своему классу задание выявить детей, не посещающих школу. Это было

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

частью его стратегии по демократизации обучения и внедрению более активных учебных методик. Кроме того, это была и попытка выявить «невидимых» детей со спецнуждами местной общины. Зарубежный донор выделил средства на строительство при деревенской школе специального отделения для детей с умственными отклонениями. Правительство предоставило педагога, который должен был взять на себя обучение не более пяти таких детей. Однако ребята выявили еще тридцать детей, не посещавших школу и нуждавшихся в дополнительной помощи. После тяжелых переговоров всех приняли в школу. Постепенно барьеры, выросшие между спецотделением и школой, были разрушены. Открытие специального отделения выдвинуло на первый план нужды детей, которые уже считались «неуспевающими». Они сыграли значительную роль в оказании помощи тем, у кого были более серьезные проблемы с обучением. Дети стали активно налаживать дружеские контакты с детьми со спецнуждами по схеме объединения, чтобы снизить уровень изоляции и дискриминации, с которыми те сталкивались. Педагоги-специалисты теперь работают в качестве учителей поддержки в обычных классах, а дети со спецнуждами уже не учатся отдельно в спецотделении. И именно участие самих детей привнесло значительные изменения в жизнь тех детей, которые прежде были «невидимыми».

«Центральной проблемой в области инвалидности является недостаточная доступность образования как для детей, так и для взрослых людей с инвалидностью. Так как образование является фундаментальным правом для всех, провозглашенным Всемирной Декларацией прав человека (Universal Declaration of Human Rights), и оно защищается посредством различных международных конвенций, то данный вопрос представляет собой глобальную проблему. В большинстве стран существует значительный разрыв в образовательных услугах, предоставляемых для детей с инвалидностью и детей, не имеющих ее. Будет просто невозможна реализация программы «Образование - для всех» (Education for All),

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

если ситуация не будет кардинально изменена», - Бенгт Линдквист (Bengt Lindqvist), представитель ООН по правам человека и инвалидности.

Источники

1. Компонент «Образование» / Реабилитация на уровне общины / Руководство по РУО, Всемирная организация здравоохранения, 2010.
2. Школы для всех / Включение детей со спецнуждами в образование. - Фонд «Спасите детей», 2002.
3. Сьюзен Дж.Петерс. Инклюзивное образование: стратегии ОДВ для всех». - Ставрополь, 2010.
4. Матвеева С.Е., Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы субъектов инклюзивного образования // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Междунар. научно-практич. конф. ЮНЕСКО / Под ред. Н.М. Прусс, Ф.Г Мухаметзяновой, 2014. - С. 29-34.

INCLUSIVE EDUCATION AND ITS IMPLEMENTATION IN THE ELEMENTARY SCHOOL ZAMBIA

Nguni I., Panov Y.

Problems of inclusive teaching in vocational education of Zambia have gained prominence in the conditions of growing importance of globalization and internationalization. Orientation to new goals in education requires the change of methods and forms in academic activity. A language teacher should master modern methods of teaching, taking note of children with disabilities and their adaptive resilience in different aspects of life. In the article the combination of traditional intensive teaching technology and modern methods by integrating disabled children in the system of education is marked as especially important in inclusive education.

Keywords: *system of education in Zambia, inclusive education, teaching of children with disabilities, the principle of child-to-child learning.*

Дата поступления 03.09.2016.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ИНКЛЮЗИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Биктагирова Г.Ф.**, кандидат педагогических наук, доцент,
e-mail: BikGF@mail.ru

****Хитрюк В.В.**, доктор педагогических наук, доцент,
e-mail: hvv64@tut.by

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

**Барановичский государственный университет, г. Барановичи, Беларусь

Инклюзивное образование становится социальной реалью и требует обеспечения его качества. Дошкольный возраст является сенситивным периодом процесса социализации личности и формирования нравственных качеств, обеспечивающих характер взаимодействия и общения людей, среди которых уважительное отношение к «инаковости», сотрудничество, поддержка и взаимопомощь. Подготовка педагогов учреждений дошкольного образования к работе в условиях образовательной инклюзии является важнейшей детерминантой успешности образовательного процесса в новых условиях социализации обучающихся. Стратегическим направлением в решении этой задачи является формирование такой инклюзивной готовности на этапе формирования профессионального мышления и профессиональной компетентности педагога, т.е. в условиях учреждения высшего образования. В статье приведен анализ результатов апробации комплекса педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии, созданных на этапе получения педагогической профессии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивная готовность педагогов, компетентностный подход, педагогические условия.

Формирование гражданского общества немислимо без понимания принадлежности и включенности всех его членов. Такое понимание не формируется вдруг. Это длительный процесс, сопряженный с образованием и воспитанием человека, начиная с дошкольного возраста.

Подготовка педагогов учреждений дошкольного образования к работе в условиях образовательной инклюзии чрезвычайно остра и актуальна для многих стран. Именно период дошкольного

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

детства рассматривается как первичный период социализации. Особая роль в процессе социализации, по мнению исследователей (Янчук В.А., 2005; Биктагирова Г.Ф., 2011), принадлежит образованию. Качество процесса социализации определяется степенью совпадения полноты представленных элементов социальной модели образовательного социума и общего социального пространства данной общности. Возможность реализации социализирующей функции образования как социального института для всех обучающихся раскрывается лишь в условиях инклюзивного образования, т.е. в условиях массового образования, ведущим принципом которого является инклюзивность.

Очевидной становится не декларация, а реализация на деле принципов гуманистического подхода, проводником которого является, прежде всего, педагог.

Условия инклюзивного образовательного пространства характеризуются полисубъектностью, изменяют сущность профессиональной деятельности педагога, его функции, требования к его когнитивной, эмоциональной, коммуникативной и методической подготовке, а также личностным качествам и компетенциям. Таким образом, педагог в инклюзивном образовании оказывается в новой во всех отношениях для него социальной и профессиональной ситуации, определяющей стиль и особенности его профессионального мышления, противостоящего сегрегации и опирающегося на априорное признание индивидуальности личности ребенка и необходимости учета особенностей ее проявления в образовательном процессе (Parfilova, Karimova, Kasimova, 2015). Основу такого мышления составляет инклюзивная готовность педагога, определяемая как образовательный эффект, опирающийся на комплекс компетенций, содержание которого отражает намерения в использовании образовательных результатов (академических, профессиональных и социально-личностных компетенций) при решении практических задач в актуальных профессиональных

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

условиях (Хитрюк, 2013). Инклюзивность как характеристика профессионального мышления педагога определяет способ («механику») решения педагогических задач на основе учета образовательных потребностей каждого ребенка, его индивидуальных возможностей и прогнозируемых жизненных перспектив. Кроме этого, инклюзивность как способ профессионально-педагогического мышления определяет необходимость анализа педагогической ситуации с позиций каждого участника образовательного процесса и принятия максимально эффективного решения, не нарушающего права ни одного из них.

Российская и белорусская педагогическая и психологическая науки находятся на этапе теоретического накопления и осмысления опыта зарубежных стран (Mattson E.-H., Hansen A. - M., 2009; Polat F., 2011; Schmidt M., Cagran B., 2006), а также опыта первых шагов внедрения инклюзивных процессов в национальные системы образования (Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л., 2011; Айбазова М.Ю., 2014; Нигматов З.Г., Валеева Р.А., 2013). Значительное количество работ посвящено содержательным и методическим аспектам повышения квалификации в области инклюзивного образования практикующих педагогов (J.-R. Kim, 2011; K. Scorgie, 2010; A. De Boer, S.J. Pijl, A. Minnaert, 2011; B. Cagran, M. Schmidt, 2011). Проведены исследования, посвященные изучению методических подходов формирования инклюзивной компетентности педагогов (Хафизуллина И.Н., 2008; Биктагирова Г., Валеева Р., 2013).

Проведенные немногочисленные исследования скорее можно рассматривать как пилотные, тогда как требования социального заказа в обеспечении качества инклюзивного образования и подготовки педагога, эффективно работающего в условиях образовательной инклюзии, определяют необходимость изучения оптимальных педагогических условий, обеспечивающих решение острой социальной и научной задачи.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Анализ психолого-педагогической литературы и опыта практической деятельности педагогов в аспекте разрабатываемой проблемы показал, что на сегодняшний день неизученным остается вопрос определения оптимальных педагогических условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях учреждения высшего образования. Это позволило сформулировать гипотезу исследования проблемы: формирование инклюзивной готовности будущих педагогов учреждений дошкольного образования может быть эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

1) научно-методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов (построение компетентностной модели педагога инклюзивного образования в аспекте структурно-функционального анализа профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства и субъектно-функционального анализа позиций участников инклюзивного образовательного пространства; реализация компетентностного подхода в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов; обеспечение позитивной образовательной интерференции в логике дедуктивного подхода, выражающейся в обозначении позиции, смысловом акцентировании учебного материала, определяющего идеи, ценности и принципы инклюзивного образования в учебных предметных областях всех блоков учебного плана подготовки специалистов);

2) создание толерантной среды образовательного процесса на основе определения ценностно-смыслового содержания образования как компонента культуры и мотивация будущих педагогов к толерантному поведению посредством принятия толерантности как ценности и нормы общества;

3) реализация метапредметной компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов (обеспечение системности и последовательности в формировании инклюзивной готовности,

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

создание условий достижения эффекта «педагогического резонанса» посредством вариативности организационных форм, технологий и методов обучения, а также внеаудиторной деятельности; содержательная сопряженность дисциплин учебного плана подготовки будущих педагогов, отражающая смыслы, ценности инклюзивного образования, личностную и педагогическую толерантность, обеспечивающую реализацию «аксиологической консолидирующей функции образования»; комплексность и вариативность форм и средств формирования инклюзивной готовности посредством последовательного включения будущих педагогов в педагогическую деятельность, адекватную актуальным условиям профессиональной реализации (Хитрюк В.В., 2014).

Основу комплекса педагогических условий процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов создает композиция организационно-педагогических, содержательно-педагогических и процессуально-педагогических условий, взаимодействующих друг друга.

Исходными положениями в разработке комплекса педагогических условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов являются: социальный заказ общества в обеспечении качества инклюзивного образования; особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства; единство содержательных линий образовательного стандарта высшего педагогического образования и реализация компетентностного подхода в подготовке специалистов (Биктагирова Г.Ф., 2011).

Инклюзивная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования является предпосылкой формирования профессиональной компетентности педагога. Компетентностное наполнение ИГП позволяет рассматривать ее с позиций образовательного эффекта, определяющего качество образовательных результатов выпускников учреждений высшего образования. Осуществление практик инклюзивного образования,

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

создание «инклюзивной вертикали» в системе образования чрезвычайно актуализируют проблему формирования инклюзивной готовности будущих педагогов учреждений дошкольного образования на этапе приобретения ими профессии. Формирование ИГП является целенаправленным лонгитюдным процессом, предполагающим создание комплекса педагогических условий, органически встроенных в образовательный процесс учреждения высшего образования.

Теоретический анализ проблемы подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, анализ психолого-педагогической литературы позволил определить исходные теоретические позиции - закономерности формирования готовности (как социального аттитюда), условия влияния готовности на поведение человека, особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, возможности компетентностного подхода в формировании ИГП. Эти положения составили основу разработки педагогических условий формирования готовности будущих педагогов учреждений дошкольного образования к работе в условиях инклюзивного образования и внедрения их в образовательный процесс.

Проведенное в дальнейшем экспериментальное исследование доказало верность выдвинутой гипотезы и теоретических положений по реализации комплекса педагогических условий формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов учреждений дошкольного образования. Однако многоаспектность формата изучаемой проблемы, ее методологическая и инструментальная сложность требуют ее дальнейшего исследования.

Источники

1. Айбазова М.Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика. - 2014. - № 4.
2. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

- успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 1.
3. Биктагирова Г.Ф. Формирование социальных компетенций студентов педагогических специальностей и направлений // Современные проблемы науки и образования. - 2011. - Т. 4. - С. 39.
4. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов // Вестник Сургутск. гос. пед. ун-та. - 2014. - № 1.
5. Симаева И.Н., Хитрюк В.В., Пономарева Е.И. Инклюзивная готовность будущих педагогов: механизмы обеспечения // Вестник МДПУ имени Г.Шамаякша. - 2013. - № 4.
6. Включающее образование: осмысление инклюзивной практики // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 3.
7. Biktagirova, G., Valeeva R. Technological approach to the reflection development of future engineers Interactive Collaborative Learning (ICL), 2013 International Conference. - P. 427-428.
8. Biktagirova G., Valeeva R. Development of the teachers' pedagogical reflection // Life Science Journal. - 2014. - № 11.
9. Нигматов З.Е., Валеева Р.А. Формирование поликультурной личности в условиях инклюзивного образования. - Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013.
10. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук, 2008.
11. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Чувашск. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. - 2013. - № 3.
12. Хитрюк В.В. Компетентностная характеристика уровней сформированной инклюзивной готовности педагогов // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. - 2013. - № 5.
13. Хитрюк В.В. Комплекс педагогических условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов // Вестник Башкирск. ун-та. - 2014. - № 4.
14. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию: Учебн. пос. для вузов, 2005. - 768 с.
15. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. - 2011. - Vol. 15. - Iss. 3. - P. 355-377.
16. De Boer A., Pijl S., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // International Journal of Inclusive Education. - 2011. - Vol. 15. - Iss. 3. - P. 331-353.
- Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // Educational Studies. - 2011. - Vol. 37. - Iss. 2. - P. 171-195.
17. Scorgie K. Powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise // International Journal of Inclusive Education. - 2010. - Vol. 14. - Iss. 7. - P. 697-708.
18. Mattson E.-H., Hansen A.-M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // European Journal of Special Needs Education. - 2009. - Vol. 24. - Iss. 4. - P. 465-472.
19. Polat F. Inclusion in education: A step towards social justice // International Journal of Educational Development. - 2011. - Vol. 31. - № 1. - P. 50-58.
20. Schmidt M., Cagran B. (2006) Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs // Educational Studies. - 2006. - Vol. 32. - Iss. 4. - P. 361-372.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS FOR WORK IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL INCLUSION IN FUTURE TEACHERS OF PRE- SCHOOL EDUCATION

Biktagirova G., Hitryuk V.

The inclusive education becomes a social reality and its high quality is a demand. Pre-school age is a sensitive period of the process of socialization and formation of moral qualities, providing the character of interaction and communication of people, among which are: the respect for 'otherness', co-operation, support and mutual assistance. Training teachers for pre-school education institutions to work in the conditions of educational inclusion is a key determinant of the success in the educational process in new environment and socialization of students. Strategic direction in the implementation of this task lies in the formation of readiness for inclusive education at the stage of professional thinking development and shaping professional competence of a teacher, that is, in a higher educational institution. The article summarizes the results of testing of the complex of pedagogical conditions of formation of readiness of future teachers to work in the conditions of educational inclusion, established at the stage of acquiring a teaching profession.

Keywords: *inclusive education, children with special educational needs, inclusive readiness of teachers, competence approach, pedagogical conditions.*

Дата поступления 11.09.2016.

**СПЕЦИФИКА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В
КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Сайфуллина Н.А., методист лаборатории инклюзивного образования, e-mail: nadine1994@mail.ru

ГАОУ ДПО «Институт развития образования РТ», г. Казань

В работе раскрыты основные аспекты отношения родителей к детям, посещающим инклюзивный детский сад. Проведен теоретический анализ проблемы детско-родительских взаимоотношений, их особенностей в контексте инклюзивной практики. В статье приводятся данные, характеризующие уровень родительских отношений с детьми с ограниченными возможностями здоровья, и преобладающие типы родительского воспитания.

Ключевые слова: инклюзивное образование, детско-родительские отношения, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная практика.

С каждым годом в России отмечается рост численности детей с ограниченными возможностями здоровья, испытывающих трудности социально-психологической адаптации в условиях ДОУ. Важную роль в процессе обучения и адаптации к ДОУ играет характер детско-родительских отношений [1].

Анализ литературы по вопросу изучения особенностей семей с детьми с ОВЗ в раннем детстве (Г.Аммон, Дж. Боулби, М.Мahler, D.W. Winnicott и др.) показал, что исследователями признается важная роль детско-родительских отношений, особенно на этапе раннего детства [6]. Именно в этот период закладываются не только социальные, когнитивные и эмоциональные основы функционирования личности, но и основы психосоматического благополучия ребенка. В зарубежной литературе первым научным направлением, поставившим детско-родительские отношения в центр развития личности ребенка, был классический психоанализ З.Фрейда [6].

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

В психолого-педагогической литературе понятие «детско-родительские взаимоотношения» имеет наиболее общий характер и указывает на взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребенка. А.Я. Варга и В.В. Столин предложили понимать «Родительское отношение» как систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых при общении с ним, особенности восприятия и понимания характера, личности и поступков ребенка [5].

Вероятно, инклюзивное образование, создавая особую социальную ситуацию, когда дети с ОВЗ воспитываются вместе с детьми возрастной нормы, влияет на недостаточно адекватное восприятие родителями перспектив развития ребенка [4]. Родители не стараются соотносить реальные возможности особого ребенка и перспективы его развития, перекладывая ответственность на специалистов. Вопрос о принятии ответственности родителями за воспитание ребенка, разделение ее со специалистами является проблемой и задачей при выстраивании взаимодействия специалистов детского сада и родителей детей с ОВЗ.

Цель: изучение особенностей детско-родительских отношений в контексте инклюзивной практики дошкольной образовательной организации.

Методы: тест родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Респонденты: 10 родителей детей с ОВЗ, посещающих инклюзивный детский сад с лекотекой г. Казань.

База исследования: МБДОУ «Детский сад № 12 комбинированного вида», структурное подразделение «Лекотека».

По результатам проведения данной методики были сделаны следующие выводы:

- Шкала «Принятие/Отвержение». Из 10-ти исследуемых семей двое родителей набрали низкий балл (от 0 до 8-ми). Это говорит о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость,

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

досаду, даже иногда ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко своим отношением третирует ребенка.

- Шкала «Кооперация». 30% исследуемых набрали высокий балл (от 7-ми до 8-ми). Это признак того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу ребенка, старается быть с ним на равных.

- Шкала «Симбиоз». 20% испытуемых не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей; 30% (неполная семья), напротив, устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботятся о нем.

- Шкала «Контроль». Все 10 родителей показали средний балл по данной шкале. Это говорит о том, что контроль за действиями ребенка установлен в меру, нет строгих дисциплинарных рамок.

- Шкала «Отношение к неудачам ребенка». 20% испытуемых считают, что ребенок - это маленький неудачник и относятся к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства детей кажутся им несерьезными, поэтому родитель игнорирует их.

Наиболее оптимальным является такой уровень родительских отношений, как кооперация - это социально желаемый образ родительского поведения. Родитель высоко оценивает способности своего ребенка, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных. К нейтральному уровню можно отнести отношения по типу «симбиоз» и «маленький неудачник». Родитель видит своего ребенка младше по сравнению с реальным возрастом, стремится удовлетворить его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни, не предоставляет ему самостоятельности. К отрицательному уровню родительских

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

отношений мы отнесли такой тип родительских отношений, как отвержение и «авторитарная гиперсоциализация». Родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным. Требуется от него безоговорочного послушания и дисциплины. По большей части испытывает к ребенку злость, раздражение, досаду.

Опросник родительского отношения к детям (А.Я. Варга и В.В. Столин) выявил следующее (рис.1).

№ семьи	Тип семейного воспитания
1	симбиоз, принятие
2	маленький неудачник, симбиоз
3	контроль, принятие
4	кооперация
5	принятие, симбиоз
6	симбиоз, кооперация
7	принятие, маленький неудачник
8	кооперация
9	симбиоз, кооперация
10	принятие

Рис. 1. Уровень родительских отношений

Преобладающие типы родительского воспитания в семьях обследуемых детей отражены на рис. 2.



ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Рис. 2. Преобладающие типы родительского воспитания

Таким образом, оптимальные родительские отношения наблюдаются в 3-х семьях (30%); к нейтральному уровню отнесены 5 семей (50%); родительские отношения, которые носят отрицательный характер, проявляются в 2-х семьях (20%).

Преобладающими типами воспитания являются «кооперация», самый благоприятный тип воспитания в семье, и «симбиоз» - который является нейтральным. Однако настораживает, что достаточно большое количество родителей определили свой стиль воспитания как «принятие-отвержение», т.е., с одной стороны, родители любят своего ребенка, а с другой стороны - он раздражает их своим поведением. Это говорит о том, что многие семьи используют неэффективные отношения с ребенком, что приводит к появлению у детей тревожности.

В ходе исследования было выявлено, что преобладает нейтральный (средний) уровень детско-родительских отношений, характеризующийся недостаточными взаимоотношениями родителей с детьми. Родители видят своего ребенка младше по сравнению с реальным возрастом, стремятся удовлетворить его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни, не предоставляют ему самостоятельности. Необходимо отметить, что есть семьи с высоким уровнем отношений, где ребенок чувствует себя комфортно и уютно.

Родители уважают своего ребенка, одобряют его интересы и планы, стараются во всем помочь ему, поощряют его инициативу и самостоятельность. Однако встречаются и такие семьи, где ребенок не удовлетворен своим семейным положением и испытывает постоянную повышенную тревожность. Родители воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, испытывают по отношению к нему раздражительность и обиду.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Таким образом, для нормализации родительских отношений с детьми с ОВЗ необходима специальная психокоррекционная работа с ними как с социальными группами с целью устранения нестабильности и дискомфорта эмоциональных внутрисемейных взаимодействий, формирования социальной адаптивности. Развитие ребенка с ОВЗ находится в зависимости от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, правильности воспитательных воздействий. Анализ результатов взаимоотношений в семье показывает, что в психологической коррекции нуждаются как дети, так и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений.

Источники

1. Апряткина Е.Н. Социально-педагогическая деятельность по формированию детско-родительских отношений в семьях дошкольников / Е.Н. Апряткина // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы междунар. заочн. научн. конф. - Пермь: Меркурий, 2011. - С. 176-180.
2. Гарибашвили Т.И. Исследования детско-родительских отношений в отечественной психологии // Известия Таганрогск. гос. радиотехн. ун-та. - 2006. - № 13. - Т. 68. - С. 119-120.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. - СПб.: Питер, 2006. - 176 с.
4. Корнеева Т.В. Психологические проблемы детско-родительских отношений в неполной семье // Ребенок в детском саду. - 2007. - № 3. - С. 3-8.
5. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: Учебн. пос. - М.: Флинта, 2005. - С. 125.
6. Фрейд А. Детский психоанализ. - СПб.: Питер, 2004. - 477 с. (Серия «Хрестоматия по психологии»).
7. Фромм Э. Гуманистический психоанализ. - СПб.: Питер, 2002. - 468 с. (Серия «Хрестоматия по психологии»).

SPECIFIC NATURE OF PARENT-CHILD RELATIONSHIP IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE PRACTICES IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Saifullina N.

The paper covers the main aspects of parents' stance to the children attending inclusive kindergarten. The author carried out a theoretical analysis of the problem of child-parent relationship, especially in the context of inclusive practices. The article presents the data describing the level of the attitude of parents to the children with disabilities and prevailing types of parenting techniques.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Keywords: *inclusive education, parent-child relationships, children with disabilities, inclusive practice.*

Дата поступления 11.08.2016.

**ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛИЦАМ
С ОВЗ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

Рудзинская Т.Ф., кандидат психологических наук,
e-mail: tanzilyaff@yandex.ru

Гринина Е.С., кандидат психологических наук,
e-mail: elena-grinina@yandex.ru

Саратовский национальный исследовательский государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

Представлены результаты теоретико-эмпирического изучения проблемы отношения студентов, получающих психолого-педагогическое образование, к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о недостаточности у студентов знаний о причинах и особенностях нарушенного развития, малодифференцированном отношении испытуемых к лицам рассматриваемой категории. Выявлены пассивная позиция и неготовность к активному взаимодействию с лицами, имеющими ограничения возможностей здоровья в реальных условиях. Намечаются пути формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ в среде вуза.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, толерантность, толерантное отношение, ограниченные возможности здоровья.

Система высшего образования в настоящее время претерпевает существенные изменения. Одно из приоритетных направлений реформ связано с активным внедрением идей инклюзивного образования. Согласно современным нормативно-правовым актам образовательные организации обязаны создавать условия, обеспечивающие возможность получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день в направлении решения поставленных задач предпринято немало шагов: создается доступная среда, адаптируются образовательные программы, создается методическое обеспечение с учетом потребностей обучающихся, имеющих те или иные особенности психофизического развития. Однако в ряде случаев вне поля зрения исследователей

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

оказываются важнейшие, на наш взгляд, факторы, во многом обуславливающие успешность интеграции студентов с ОВЗ в образовательное пространство и, соответственно, способствующие реализации инклюзивного образования. Одним из таких факторов является отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья их здоровых сверстников.

Объектом нашего исследования является современная практика инклюзивного образования в вузе.

Предмет - отношение студентов к лицам с ограниченными возможностями здоровья как условие реализации инклюзивного образования в вузе.

Цель исследования - проведение теоретического и эмпирического изучения отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья представителей студенческого сообщества и разработка путей формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в вузе.

Гипотеза: мы предположили, что студенческое сообщество имеет неполные и упрощенные представления о лицах с ОВЗ, препятствующие формированию активного толерантно-принимающего отношения к студентам с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

В ходе исследования ставились следующие задачи: провести теоретический анализ обозначенной проблемы в научной психолого-педагогической литературе; обозначить составляющие толерантного отношения к лицам с ОВЗ; выявить характеристики отношения к лицам с ОВЗ представителей студенческого сообщества; наметить пути формирования толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования в вузе.

Проблема формирования толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья является ключевой в исследованиях А.Г. Асмолова, Е.А. Мартыновой, М.С. Мацковского, Е.Р. Ярской-Смирновой и многих других.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Толерантность, по мнению А.Г. Асмолова, - это искусство жить в мире непохожих людей и идей [2]. Вслед за М.С. Мацковским толерантность можно обозначить как определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом толерантности, характеризующееся готовностью субъекта принимать социокультурные отличия объекта, включающие в себя внешние признаки, высказывания, особенности поведения и т.д. [8].

Согласно данным, полученным в ряде исследований (В.С. Иванова, Н.К. Грицкевич, Н.А. Коростылева), отсутствие толерантного отношения к студентам-инвалидам не позволяет последним в полной мере реализовать свои личностные ресурсы и стать полноправными членами общества [5-6].

Активная нравственная позиция и психологическая готовность студенческого контингента и преподавательского состава вузов к сотрудничеству со студентами-инвалидами - основные компоненты понятия «толерантность». Позитивное взаимодействие со студентами-инвалидами как с равными является необходимым, базовым условием их успешной адаптации к обучению в вузе [3].

Принимая во внимание, что понятие «условие» трактуется как среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать [11], формирование толерантного отношения становится одной из центральных задач продвижения общества к инклюзивному образованию.

Экспериментальную выборку нашего исследования составили студенты факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. В ходе исследования студентам предлагалось ответить на ряд вопросов, касающихся определения понятия «лицо с ограниченными возможностями здоровья», причин, обуславливающих возникновение нарушений развития, характеристики отношения к лицам рассматриваемой категории, наличия опыта взаимодействия с ними, отношения к инклюзивному образованию и т. д.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Результаты исследования свидетельствуют, что в большинстве случаев студенты имеют поверхностные, нечеткие, малодифференцированные представления о лицах с ограниченными возможностями здоровья. Так, давая определение данному понятию, многие опрошенные прибегают к шаблонным формулировкам («это лица, имеющие те или иные ограничения в состоянии здоровья»; «имеющие нарушения здоровья» и пр.). Другая часть респондентов отметила наличие нарушений, дефектов развития у таких детей. В то же время при необходимости конкретизировать рассматриваемое понятие многие студенты испытывали трудности, не смогли привести примеры, иллюстрирующие его, сопоставить данное понятие с другими, синонимичными по значению или отличающимися от него по смысловому содержанию.

Важно отметить, что в большинстве случаев представители молодежи понимают, что те или иные нарушения в развитии ребенка могут возникнуть под влиянием целого ряда неблагоприятных факторов как эндогенной, так и экзогенной модальности. Однако в большинстве случаев в качестве основных причин, обуславливающих ограничения возможностей здоровья, опрошенные называют деструктивные воздействия окружающей среды, в частности, неблагоприятную экологическую обстановку. В то же время недостаточное внимание было уделено воздействию неблагоприятных факторов пренатального и раннего постнатального периода онтогенеза. Знание и понимание указанных аспектов, возможное избегание воздействия неблагоприятных факторов являются одной из важнейших составляющих профилактики нарушений развития ребенка и возникновения ограничений возможностей здоровья.

Говоря о преимущественных потребностях лиц с ограниченными возможностями здоровья, респонденты отмечают необходимость оказания им квалифицированной помощи. Лишь треть опрошенных отметила в качестве приоритетной потребности людей с ограничениями жизнедеятельности

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

признание их равенства с окружающими. В незначительном количестве случаев студенты упоминали о необходимости сочувственного отношения и материальной поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Представляя краткую характеристику своего отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, студенты в подавляющем большинстве случаев говорят о сочувствии к ним. С одной стороны, это свидетельствует о положительной модальности отношения студентов к лицам с ОВЗ. С другой стороны, важно понимать, что подобное отношение свидетельствует об акцентировании внимания опрошенных преимущественно на недостатках, характерных для лиц с ОВЗ. В то же время необходимо понимать, что важнейшим условием социально-психологической адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья в социуме является способность его членов к принятию их как равных, учету не только их специфических особенностей, но и возможностей. Указание на некоторую «ущербность» лиц с ОВЗ препятствует установлению равноправных партнерских отношений с ними, формированию истинно толерантного (а не «притворно сострадательного») отношения к ним.

В ряде случаев опрошенные студенты имеют опыт взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья. В качестве основных примеров приводятся участие в совместных мероприятиях, контакты в ходе учебной деятельности, отмечаются случаи дружбы с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Важно, что большая часть респондентов говорит о своей готовности к личному и профессиональному взаимодействию с людьми, имеющими ограничения жизнедеятельности по состоянию здоровья. Однако среди опрошенных встречались и те, которые отвергают даже потенциальную возможность дружбы или совместной трудовой деятельности с лицами рассматриваемой категории.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

В ходе исследования было выявлено, что представители студенческого сообщества готовы оказать помощь и поддержку лицам с ограниченными возможностями здоровья. Однако в дальнейшем выяснилось, что подобная готовность носит, скорее, гипотетический, вероятностный характер. Так, наиболее распространенная и доступная в плане реализации помощь лицам рассматриваемой категории - участие в волонтерском движении - оказалась привлекательной менее, чем для половины участников опроса.

Косвенно об основных тенденциях отношения социума к лицам с ограниченными возможностями здоровья свидетельствуют ответы испытуемых на вопросы, касающиеся инклюзивного образования. Так, более половины опрошенных отмечают неготовность современного российского общества к его реализации. Причем если в профессиональном плане эта готовность самих респондентов оказывается выше (многие согласились бы работать с детьми с ОВЗ), то личностные аспекты принятия идей инклюзии, целесообразности совместного образования детей различных категорий оказываются менее сформированными. Полученные данные свидетельствуют о необходимости популяризации идей инклюзивного образования, а также более широкого распространения позитивного опыта инклюзивного образования в российском обществе. Необходимо понимать, что инклюзивное образование, в том числе и в вузе, представляет собой сложную, многоаспектную проблему, решение которой должно осуществляться с учетом ряда принципов [1; 7; 9]. При этом толерантное отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья может рассматриваться в качестве важнейшего условия реализации инклюзивного образования [4].

Эти выводы подтверждают и ответы испытуемых, которые в качестве основного фактора, способствующего формированию толерантного отношения общества к лицам с ограниченными возможностями, назвали грамотно организованную просветительскую работу. Знакомство с особенностями развития

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

лиц рассматриваемой категории, их потребностями и возможностями, факторами, обуславливающими успешность взаимодействия с ними, будет способствовать формированию более дифференцированного отношения к ним, готовности к адекватному восприятию и общению с ними. Также большое значение представители студенческой молодежи придают опыту взаимодействия окружающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья. В тех случаях, когда речь идет не о некоем абстрактном лице с ОВЗ, а о конкретном человеке, ребенке, юноше или девушке, имеющих специфические психофизические особенности, легче воспринимать их как личность, учитывать все многообразие их потребностей и возможностей. Именно такое понимание рассматриваемой проблемы, на наш взгляд, способствует наиболее конструктивному ее решению.

Учитывая полученные в ходе исследования результаты, целесообразно остановиться на конкретных путях, способах и приемах формирования толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, реализуемых на факультете психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Так, большинство студентов знакомятся с такими учебными дисциплинами, как «Дефектология», «Специальная психология», «Основы коррекционной педагогики» и т.д. Их изучение позволяет сформировать представления об особенностях развития детей рассматриваемой категории, основных подходах к их обучению, воспитанию, развитию, социализации.

Другим направлением формирования толерантного отношения является вовлечение студентов с ограниченными возможностями здоровья в различные виды внеучебной деятельности. Так, на факультете имеется опыт проведения мероприятия - Конкурса интеллектуального современного искусства, инициатором которого выступил студент, имеющий нарушения зрения. Но наиболее значимое влияние на формирование конструктивного отношения к лицам, имеющим

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

ограничения жизнедеятельности по состоянию здоровья, оказывает, на наш взгляд опыт инклюзивного образования. Включение в студенческую группу лиц с нарушениями различных функций способствует переориентации отношения однокурсников с настороженного и избегающего на принятие последних в качестве совершенно равноправных членов группы, формирование уважения к ним, возможности принять имеющиеся у них возможности, по достоинству оценить достижения [12].

Особое внимание следует уделить реализации факультативных адаптивных дисциплин. Так, на факультете психолого-педагогического и специального образования в инклюзивных группах стартовал факультатив «Коммуникативный тренинг», на котором у всех студентов есть возможность повысить свои коммуникативные ресурсы.

Таким образом, формирование толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья является одним из ключевых факторов не только реализации инклюзивного образования в вузе, но и внедрения идей инклюзии во все сферы функционирования современного общества. С другой стороны, имеющиеся предрассудки, недостаток знаний окружающих о причинах и особенностях нарушенного психофизического развития, отсутствие позитивного опыта взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья и т.д. в ряде случаев препятствуют формированию толерантного отношения общества к ним. Существенный вклад в разрешение выявленного противоречия и формирование традиций инклюзивного образования в вузе вносят организация и реализация мероприятий как учебного, так и внеучебного характера, активными участниками которого становятся студенты с ограниченными возможностями здоровья и с нормативным развитием.

Источники

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

1. Алехина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский пед. ж-л. - 2014. - № 5. - С. 97-104.
2. Асмолов А.Г. Мы обречены на толерантность // Семья и школа. - 2001. - № 11-12. - С. 32-35.
3. Гринина Е.С. Отношение студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского ун-та. - Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. - 2015. - № 4. - Т. 4. - С. 333-338.
4. Гринина Е.С. Инклюзивная практика в высшем образовании // Инклюзивное образование: теория и практика: Сб. материалов Междунар. научно-практич. конф. - М., 2016. - С. 811-818.
5. Иванова В.С., Грицкевич Н.К. Модель психологического сопровождения профилактической работы с семьей ребенка-инвалида с ДЦП в системе образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та. - 2011. - Вып. 6(108). - С. 115-119.
6. Коростелева Н.А., Краснов А.М., Леонов В.В. Актуальность проблемы формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам в социуме // Научно-педагогическое обозрение. - 2014. - № 1. - С. 24-33.
7. Мартынова Е.А. Принципы инклюзивного образования инвалидов и их обеспечение законодательством РФ для системы высшего профессионального образования // Достижения вузовской науки. - 2013. - № 4. - С. 63-68.
8. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования // Межкультурный диалог: исследования и практика / Под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.А. Лютой. - М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. - 143 с.
9. Матвеева С.Е., Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы субъектов инклюзивного образования // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Междунар. научно-практич. конф. ЮНЕСКО / Под ред. Н.М. Прусс, Ф.Г. Мухаметзяновой, 2014. - С. 29-34.
10. Рудзинская Т.Ф. Развитие творческого и научного потенциала студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор позитивной социализации // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. - М., 2016. - С. 678-685.
11. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. - М., 2000. - С. 98.

THE GENERATION OF TOLERANCE TOWARDS PEOPLE WITH DISABILITIES AS A CONDITION FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN UNIVERSITIES

Rudzinskaya T., Grinina E.

The article deals with the results of theoretical and empirical studies of the attitude of students majoring at psychology to persons with disabilities. The results of the study data indicate the students' lack of knowledge about the causes and characteristics of children impaired development, they were not able to differentiate persons of the category. The authors revealed passive position and lack of readiness to actively cooperate with persons with

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

limited possibilities of health in the real world. The article presents real ways of forming a tolerant attitude towards people with disabilities in the university environment.

Keywords: *inclusion, inclusive education, tolerance, tolerant attitude, disabilities.*

Дата поступления 18.08.2016.

РОЛЬ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Мелина Е.В., директор ОУМЦ по обучению инвалидов ПФО

УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань

В данной статье представлена роль специалистов помогающих профессий в инклюзивной практике системы образования всех уровней.

Ключевые слова: *помогающие профессии, инклюзивное образование, междисциплинарный подход, компетенция, научно-образовательный кластер, система сопровождения.*

Конвенция о правах инвалидов [4], ратифицированная Россией, открыла новые горизонты для безбарьерного доступного образования, гарантии равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в Российской Федерации.

С 1 сентября 2016 г. в России поэтапно внедряется стандарт инклюзивного образования [5-6]. Инклюзивное образование - это образование, доступное для всех, в том числе для детей с ограниченными физическими и интеллектуальными способностями. Детям с особенностями развития сегодня вовсе не обязательно обучаться в специальных (коррекционных) учреждениях, напротив, получить более качественное образование и лучше адаптироваться к жизни некоторые из них смогут в обычной школе. Таким образом, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья могут учиться вместе со всеми остальными детьми.

Система сопровождения в инклюзивном образовании является очень важным фактором в развитии детей с особыми образовательными потребностями, а также в усвоении ими материала [3]. Сопровождение детей-инвалидов осуществляют в основном специалисты помогающих профессий.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Целью помогающих профессий является принесение пользы обществу и конкретным его представителям. Поэтому специалисты профессий данной категории оказывают, либо при необходимости готовы оказать, помощь в независимости от ее характера любому обратившемуся человеку.

В своем самом общем понимании помогающее поведение человека относится к категории просоциальной активности. Под просоциальным поведением понимаются любые действия, совершенные с целью принести пользу другому существу.

Согласно классификации, предложенной Е.А. Климовым [2], профессии, предполагающие постоянную работу с людьми и постоянное общение в ходе профессиональной деятельности, относятся к системе «человек-человек», то есть к группе профессий социономического типа.

Представителями помогающих профессий являются врачи, педагоги, психологи, социальные работники и др. В практике инклюзивного образования с учетом особенностей его субъектов мы добавляем: тьютора, педагога-психолога, социального педагога, логопеда, сурдопереводчика, сурдопедагога, тифлопереводчика, тифлосурдопереводчика, дефектолога и т.д.

Основными целями сопровождения в инклюзивном образовании являются создание условий для социальной адаптации ребенка-инвалида в образовательном учреждении и оказание помощи в освоении основной образовательной программы.

Специалисты помогающих профессий решают следующие задачи в сопровождении детей-инвалидов:

1. Оказывают помощь в преодолении социально-эмоциональных проблем, в формировании и развитии социальных и коммуникативных навыков специалисты-психологи, социальные педагоги, специалисты по социальной работе и т.д.

2. Коррекционно-развивающую работу с ребенком-инвалидом организуют и осуществляют педагоги-дефектологи, логопеды, сурдопедагоги и т.д.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

3. Прогнозируют трудности в обучении ребенка и проводят профилактические мероприятия в этом направлении тьюторы.

4. Мониторингом мероприятий развития ребенка согласно индивидуальной траектории занимаются все специалисты.

5. Специалисты разрабатывают образовательный маршрут профессионального самоопределения ребенка с учетом его особенностей, возможностей и потребностей.

Работа в системе инклюзивного образования строится по следующим направлениям: организационно-методическое, консультативное, диагностическое, информационно-просветительское, коррекционно-развивающее.

В своей работе специалисты помогающих профессий используют различные формы и методы, такие как психологическая реабилитация (беседы, консультации, ролевые игры, тренинги, группы взаимопомощи и т.д.), работа с родителями (тренинги, собрания, семинары, беседы, консультации, выход в семью и т.д.).

Комплексная система сопровождения включает в себя следующие направления: медицинское, психологическое, социальное, педагогическое и досугово-реабилитационное.

Одним из основных условий инклюзивного образования является профессиональная компетентность педагогов, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Если архитектурную доступность можно создать, переоборудовав входную группу, гигиенические комнаты, можно обеспечить информационную и навигационную доступность, то сформировать толерантное отношение к лицам с особыми потребностями, как у педагогов, так и у социума, намного сложнее [7]. Подготовке педагогов к взаимодействию с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования должно уделяться особое внимание.

Специфика организации образовательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обуславливает

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

необходимость специальной подготовки педагогического коллектива общеобразовательного учреждения, обеспечивающего интегрированное образование. Педагогические работники образовательного учреждения должны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса таких детей. Успешно работать с детьми, имеющими нарушения развития, не могут люди, не получившие специальное дефектологическое образование.

К их профессионализации относится целостный непрерывный процесс становления личности специалиста инклюзивной практики, который начинается с момента выбора и принятия будущей профессии (или если профессия уже выбрана и специалист входит в процесс инклюзивного образования) и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность. Наиболее интенсивным периодом профессионализации считается обучение в вузе. Поэтому важной задачей университетского образования, помимо передачи знаний и умений, должно стать формирование личности профессионала, содействие развитию зрелого профессионального самосознания. Особую важность данная задача приобретает для подготовки специалистов так называемых помогающих профессий.

В любой социальной сфере в работе помогающих специалистов используется междисциплинарный подход, т.е. объединение специалистов различных профессии для оказания комплексной помощи субъекту.

Выделяя основные аспекты междисциплинарного подхода, хочется обратить внимание на создание единой инклюзивной образовательной траектории - от детского сада до школы, от школы до профобразования.

Такие проекты по объединению детского сада со школой в так называемые кластеры начались в Москве и возможно в других

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

регионах. Но объединение не должно проходить по территориальному принципу. У каждой школы есть свои технологии работы, направления, и это необходимо учитывать при создании кластера или объединения, иначе это повлечет за собой дополнительные проблемы.

Создание кластеров школа - колледж - вуз не первый год занимает лидирующие позиции в системе непрерывного образования. Это также относится к выбору профессии инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Такой кластер создан в Республике Татарстан на базе Университета управления «ТИСБИ» [3]. Но он немного не похож на кластеры, которые представляют интересы по совокупности взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли. Кластер создан для обеспечения доступности получения профессионального образования инвалидами и лицами с ОВЗ. В состав кластера Университета управления «ТИСБИ» входят колледжи, обучающие инвалидов, а также развита сеть межкластерного взаимодействия. В каждом колледже различные направления в профессиях, и очень важно обеспечить лицам с ОВЗ возможность не только получения рабочей специальности, но и продолжения профессионального образования.

Специалисты, работающие в системе кластера, инклюзивной практики, должны обладать уже междисциплинарными компетенциями для выполнения поставленных им целей в развитии инклюзивного образования.

Каждый специалист инклюзивной практики должен сочетать в себе компетенции различных специальностей (направлений, профессий). Например, тьютор должен обязательно иметь педагогическое образование, но его работа также требует и достаточно хороших знаний психологии для использования подхода к особому клиенту. Необходимо и знание дефектологии, так как это связано с особенными образовательными

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

потребностями субъекта инклюзивного образования, имеющего заболевание.

Безусловно, необходимо выделить и личностные характеристики специалистов помогающих профессии в инклюзивном образовании. Вряд ли они должны координально отличаться от характеристик любого другого специалиста, помогающего людям.

К личностным характеристикам педагога, позволяющим успешно решать педагогические задачи в условиях инклюзивного образования, относятся хорошая саморегуляция и самодисциплина, настойчивость, способность разрешать трудные ситуации, гуманистичность, этичность, ответственность, моральность, гибкость внимания, полнота, точность представлений, критичность мышления, настроенность на других и понимание других, тактичность, оптимистичность, эмоциональная теплота, жизнерадостность, дружелюбность, эмпатия (понимание ребенка, сочувствие ему, умение увидеть ситуацию его глазами, встать на его точку зрения), толерантность, педагогический оптимизм [1].

Сформированность данных качеств может стать основой для решения педагогических задач, когда образовательная среда учебного заведения стала доступной и безбарьерной для ребенка с особыми потребностями.

Источники

1. Эннс Е.А. Психологическая характеристика помогающих профессий [Текст] // Современная психология: Материалы Междунар. научн. конф. - Пермь: Меркурий, 2012. - С. 92-93.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебн. пос. для студ. высш. пед. учебн. завед. / Е.А. Климов. - М.: ИЦ «Академия», 2005. - 304 с.
3. Мелина Е.В., Барышова Н.А. Деятельность специалистов социально-психолого-педагогического сопровождения по реализации индивидуальной программы развития студента с ОВЗ в вузе // Человеческий капитал / Е.В. Мелина. - М.: Объединенная редакция. - 2015. - № 9. - С. 17-20.
4. Конвенция о правах инвалидов, принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 дек. 2006 г.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

5. ФЗ Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 18-ФЗ.
6. ФЗ Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ.
7. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2015 годы № 172 от 17 марта 2011 г.

THE ROLE OF THE EXPERTS OF ASSISTING PROFESSIONS IN INCLUSIVE EDUCATION

Melina E.

The article presents the role of experts of assisting professions in inclusive practice of an education system at all levels.

Keywords: *assisting professions, inclusive education, a multidisciplinary approach, competence, scientific and educational cluster, support system.*

Дата поступления 23.09.2016.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

УДК 371.13

СОТРУДНИЧЕСТВО «ВУЗ - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ»

***Мухаметзянова Ф.Г.**, доктор педагогических наук, профессор

****Николаева М.В.** доктор педагогических наук, профессор

*****Фатыхова А.Л.**, доктор педагогических наук, профессор

*****Мустафина Р.З.**, кандидат педагогических наук, доцент

*УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань

"Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

***Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»,
г. Стерлитамак

В статье рассматриваются вопросы совершенствования механизмов взаимодействия образовательных учреждений с организациями и органами образования с целью продвижения новых образовательных технологий и повышения квалификации кадров для инновационной деятельности.

Ключевые слова: партнерство, эффективность, взаимодействие, стандарты, подготовка, профессиональная деятельность.

Изменения, происходящие в системе высшего и школьного образования, его усиливающаяся дифференциация, а также переход на многоуровневую структуру высшего образования открывают новые возможности взаимодействия с образовательными учреждениями, органами образования. За последний год складывается система стратегического партнерства (ССП), которая становится обязательным элементом инновационной инфраструктуры вуза, эффективность функционирования которой создает условия для повышения его инновационной привлекательности и, соответственно, конкурентоспособности. В данных условиях важно выявить возможности взаимодействия высшей школы и органов образования для совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов и определить направления и содержание долгосрочного сотрудничества с

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

образовательными учреждениями.

Совершенствование системы начального образования в России в связи с введением федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения направлено на решение важнейших задач в обучении и воспитании младшего школьника [1].

Ключевой идеей изменений в системе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в вузе, на наш взгляд, должно стать овладение будущим педагогом опытом реализации деятельностного метода обучения и воспитания личности младшего школьника; опытом организации пространства духовно-нравственного развития младших школьников средствами учебной и внеучебной деятельности; опытом самоопределения, самовыражения и самореализации в самостоятельной профессиональной деятельности [2].

Важно отметить, что на современном этапе развития нашего общества смещаются акценты в понимании образования: вуз не дает готовое знание, а создает условия для формирования способностей к обучению и самосовершенствованию. Важно также учитывать, что современное университетское образование направлено на реализацию компетентного подхода. В широком понимании термин «компетентность» толкуется как интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в конкретной ситуации профессиональной деятельности [4]. В связи с этим одной из центральных проблем профессиональной подготовки современного учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования является проблема соответствия форм организации учебной деятельности студента формам усваиваемой им профессиональной деятельности.

Важную роль в реализации инновационной политики вуза играет совершенствование механизмов сотрудничества между участниками инновационного процесса, включая взаимодействие образовательных учреждений с организациями и органами

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

образования в целях продвижения новых образовательных технологий, а также с целью повышения квалификации кадров для инновационной деятельности.

В результате проведенных нами исследований в научно-исследовательской лаборатории «Личностно-профессиональное развитие учителя» и кафедры педагогики и психологии начального образования при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете были выделены основные направления взаимодействия вуза и социальных партнеров, что дает возможность студентам получить реальное представление о будущей профессиональной деятельности [3].

Деятельность лаборатории по организации взаимодействия с работодателями, с органами образования осуществляется согласно реализации программы долгосрочного сотрудничества. Эта деятельность была направлена на совершенствование механизмов сотрудничества между участниками инновационного процесса в целях продвижения новых образовательных технологий, а также с целью подготовки и повышения квалификации кадров для инновационной деятельности.

Совершенствование организации комплекса связей: образовательные учреждения - органы образования, методические службы - Академия повышения квалификации - учитель - студент - высшая школа является одним из условий совершенствования профессиональной деятельности педагога, преподавателя вуза и обеспечения продуктивного личностно-профессионального развития будущего педагога. В данных условиях важно выявить возможности взаимодействия высшей школы и органов образования для совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов и определить направления и содержание долгосрочного сотрудничества с образовательными учреждениями.

Целевые ориентиры организации системы партнерства:

- обеспечение качества образовательных услуг в сфере профессионального образования;

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

- развитие профессиональной компетентности педагогических работников региона;
- научно-методическое, организационное и информационное сопровождение реализации стратегических направлений модернизации региональной образовательной системы.

Опыт лаборатории и кафедры по организации взаимодействия с работодателями может быть представлен по следующим аспектам: объекты взаимодействия и содержание взаимодействия.

Объекты сопровождения и организации взаимодействия с социальными партнерами в системе непрерывного педагогического образования: областные и городские органы управления образованием; методические службы; опорные школы; пилотные площадки; экспериментальные площадки; научно-методические, информационно-консультативные центры; курсы повышения квалификации ВГАПКиРО и ФПК ВГСПУ; профессиональная подготовка педагога на факультете ДНО ВГСПУ, ПиП СФ БашГУ; профильные кафедры российских и зарубежных педагогических вузов, институтов регионального развития образования, повышения квалификации; российские научные центры по начальному образованию; российские издательства.

Направления взаимодействия:

1. *Совершенствование содержания, образовательных стратегий и технологий профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов согласно требованиям образовательного стандарта начального образования.*

В ходе изучения психолого-педагогических дисциплин студенты - будущие учителя начальных классов изучают теоретико-методологические аспекты образовательного стандарта начального образования и конкретные практические вопросы реализации стандарта в начальной школе (формирование универсальных учебных действий младших школьников средствами учебных предметов; проектирование современного

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

урока; разработка рабочих программ по предметам; составление и использование контрольно-измерительных материалов для оценки предметных и мониторинга метапредметных результатов начального образования; разработка программ внеурочной деятельности; организация краеведческой деятельности). Для проведения тематических занятий, мастер-классов, «круглых столов» приглашались учителя начальных классов из экспериментальных и пилотных школ.

2. Создание информационного обеспечения введения образовательного стандарта начального образования по вопросам изменения вариативных учебно-методических комплектов.

В г. Волгоград, Волгоградской области и г. Стерлитамак для учителей начальных классов, преподавателей, студентов совместно с ведущими российскими издательствами («Просвещение», «ВентанаГраф», «Академкнига/учебник», «Баласс») организуются научно-практические семинары с авторами учебников по начальной школе по основным аспектам реализации стандарта начального образования. Организовано участие студентов, преподавателей в вебинарах «Начинаем работать по новым стандартам» совместно с авторскими коллективами Образовательной системы «Школа-2100», научным Центром «Школа-2000».

3. Организация опытно-экспериментальной работы по исследованию отдельных аспектов реализации образовательного стандарта начального образования второго поколения.

Преподаватели кафедр педагогики и психологии начального образования, теории и методики начального образования осуществляют научное руководство региональными экспериментальными площадками, осуществляется кураторство педагогов школ, участвующих в федеральном эксперименте по теме: «Механизмы реализации ФГОС на основе деятельностного метода Л.Г. Петерсон», организовано научно-методическое сопровождение пилотных школ по проекту «Начальная

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

инновационная школа». В рамках деятельности опытно-экспериментальных площадок студенты имеют возможность выполнять курсовые и выпускные квалификационные работы.

4. Организация широкой разъяснительной работы среди педагогической и родительской общественности о целях и задачах образовательного стандарта начального образования, его актуальности для системы образования, для обучающихся и их семей.

Сотрудниками кафедры проводятся тематические лекции, встречи, родительские собрания, консультации для педагогов, родителей по вопросам реализации стандарта начального образования.

5. Стимулирование творческой активности студентов - будущих учителей начальных классов в рамках организации конкурсов научно-исследовательских работ и проектов.

Ежегодно преподаватели и студенты кафедры педагогики и психологии начального образования участвуют в организации регионального ученического марафона по системе развивающего обучения Л.В. Занкова; регионального конкурса творческих работ педагогов, обучающихся по системе развивающего обучения Л.В. Занкова; регионального ученического марафона по образовательной программе «Школа-2100»; в областном конкурсе творческих работ и исследовательских проектов в рамках ежегодного Международного студенческого форума.

6. Повышение квалификации преподавателей.

Проведение совместно с педагогами, представителями органов образования научно-практических семинаров, научно-практических конференций, направленных на обсуждение опыта, проблем реализации стандарта начального общего образования. Сотрудничество кафедр с ведущими российскими научными Центрами по начальному образованию, с образовательными учреждениями, с учреждениями профессионального образования. Участие в конкурсах научных программ, грантов, проектов Федерального и регионального уровня.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

7. *Научно-методическое обеспечение и консультативная помощь работодателей* в освоении Федеральных государственных образовательных стандартов общего, начального и среднего профессионального образования и учебно-методических комплектов из ежегодных Федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях; совместная экспертная деятельность нового содержания образования в рамках Федерального проекта «Формирование системы общественно-государственной экспертизы учебников и организационно-методическое сопровождение деятельности Федерального совета по учебникам Министерства образования и науки Российской Федерации»; совместная экспертная деятельность профессиональных достижений педагогических работников.

Содержание взаимодействия с тем или иным объектом имеет свои особенности. Обобщение опыта взаимодействия вуза с социальными партнерами позволило сделать выводы: об устойчивости и стабильности данного направления в работе; об эффективности этого направления, так как организованное взаимодействие позволяет не только социально адаптироваться, но и социально защищать будущих педагогов, учитывая при этом их мотивацию; об активном процессе формирования системы непрерывного образования в рамках сотрудничества «вуз - образовательное учреждение».

В результате сотрудничества: повышается профессиональный уровень педагогов, обеспечивается всестороннее развитие личности будущего учителя, создается система ранней профориентации, обеспечиваются непрерывность и преемственность профессионального образования, осуществляется интеграция образовательного учреждения и высшей школы.

В общем виде можно выделить следующие направления

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

взаимодействия:

1) *учебно-методическое*, которое содержит в себе: деятельность по обновлению и адаптации содержания обучения в соответствии с особенностями вариативных систем; подготовку и апробацию учебников, учебных и дидактических пособий для учащихся, учителей и преподавателей вузов, работающих во взаимодействующих образовательных учреждениях; руководство учебной деятельностью по профильным дисциплинам; непосредственное обучение преподавателями вузов учащихся образовательных учреждений; личные профессиональные контакты учителей школы с преподавателями вузов по обмену опытом;

2) *научно-методическое*, которое характеризуется: совместным проведением предметных олимпиад, семинаров и конкурсов КВНов; разработкой образовательных программ и обучающих технологий; совместным проведением научно-практических конференций учителей и учащихся образовательных учреждений со студентами и преподавателями вуза;

3) *профорientационное*, которое включает: создание и развитие внутрисистемных связей в образовании, осуществляемых через пропаганду профессий, по которым готовят взаимодействующие образовательные учреждения; информирование о правилах приема и условиях обучения в образовательных учреждениях и профильных вузах; публикации в местной печати, выступления по радио и телевидению о работе взаимодействующих образовательных учреждений; подготовку и распространение в средних образовательных учреждениях материалов о вузе; демонстрацию фильмов о профильном вузе в школе; проведение предметных олимпиад для учащихся школы, изъявивших желание учиться в вузе; проведение дней открытых дверей; предоставление услуг профдиагностики.

Организационные формы сотрудничества:

Традиционные: конкурсы, проекты, консультации, «круглые столы», конференции, семинары, фестивали, курсы повышения

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

квалификации.

Инновационные: веб-семинары, форумы в сети Интернет, проектировочные семинары, сетевые научно-методические советы, Интернет-конференции.

Важно отметить, что обеспечение повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта общего начального образования второго поколения предусматривает моделирование целевой, содержательной и технологической базы научно-исследовательских проектов и коррекционно-развивающих практических разработок в системе высшего педагогического образования; создание системы учебных курсов по теоретическим и прикладным вопросам начального образования, по основам профессионального саморазвития учителя начальных классов на различных уровнях его профессионального становления. Необходимо привести содержание профессиональной подготовки учителя начальных классов в соответствие со стандартом начального общего образования второго поколения, целями и задачами духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, стратегическими целями и задачами развития общества и государства. Необходима разработка модели профессиональной подготовки учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования на основе требований стандарта начального общего и профессионального педагогического образования, современных задач образовательной политики.

Источники

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. Образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. - М.: Просвещение, 2010.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

- Володарская и др. / Под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2010.
3. Николаева М.В. Подготовка педагога к реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Известия Волгоградского гос. ун-та. - Спецвыпуск к 90-летию со дня рождения проф. В.С. Ильина. - 2012. - № 4(68). - С. 65-68.
4. Руденко Т.Б. Особенности дидактико-методической компетентности учителя начальных классов // Начальная школа плюс до и после. - 2004. - № 12. - С. 31-34.

COOPERATION «UNIVERSITY - EDUCATIONAL INSTITUTION»

Mukhametzyanova F., Nikolaeva M., Fatykhova A., Mustafina R.

The article discusses the issues of improvement of mechanisms of interaction of educational institutions with organizations and education authorities to promote new educational technologies and advanced training of personnel for innovative activity.

Keywords: *Partnership, efficiency, cooperation, standards, training, professional activity.*

Дата поступления 08.07.2016.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

УДК 376

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Крюков Г.В., член Экспертного совета по специальному и инклюзивному образованию при Комитете по образованию ГД РФ, Президент Ассоциации специалистов по работе с детьми с ОВЗ Московской области, Главный советник при ректорате МГОУ

В данной статье приводится практический материал по реализации инклюзивного и специального образования в Московской области.

***Ключевые слова:** федеральный государственный стандарт специального образования, инклюзивное образование, доступная среда, коррекционное и специальное образование, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.*

Э.Сеген еще в XIX веке сказал: «В каждом человеке, какими бы глубокими недугами он не страдал, заложены огромные потенциальные возможности к совершенствованию. Эти возможности могут быть приведены в действие силой духа, воли и искусства воспитателя, путем создания благоприятных условий жизни для тех лиц, которые нуждаются в помощи врачей и воспитателей. Самое большое счастье - чувствовать себя человеком среди людей, осознавать, что ты не лишний, не обуза, что ты приносишь пользу людям».

Затем в Советском Союзе успешно развивалась система оказания помощи детям с ОВЗ, очень сильна была и научная база - развивалась наука дефектология, появилась профессия дефектолог. При этом система специального образования охватывала примерно 30% потенциальных учащихся ОВЗ, а остальная часть их находилась в категории необучаемых. У нас всегда была развита система учреждений социальной защиты, где для детей и взрослых с тяжелыми диагнозами в то время создавались условия для жизни, но не для развития и получения образования. С началом демократических преобразований в стране к сегодняшнему дню

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

охват обучающихся с ОВЗ достигает 60%, и, что очень важно, термина «необучаемый ребенок» теперь не существует. По Закону об образовании каждый ребенок имеет право на образование, т.е. создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социального развития этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Соответственно, такая система функционирует и в Московской области. Для школьников функционирует 72 коррекционных школы и школы-интерната всех 8 видов, предусмотренных законодательством, в которых обучается свыше 8 тыс. учащихся. Организованы специальные классы в общеобразовательных школах и классы с инклюзивным обучением, а также в последние годы развивается система дистанционного образования, когда дети учатся на дому с применением компьютерных технологий, в онлайн-режиме. Коррекционные образовательные организации выходят на новый уровень, например, школы для детей с нарушением интеллекта берут теперь детей не только с легкой, но и с умеренной степенью умственной отсталости, с тяжелыми множественными нарушениями развития, с расстройствами аутистического спектра. В целом по России за последние годы закрылось немало специальных школ. Мы свою сеть сохранили, понимая необходимость функционирования таких учебных заведений. Большую поддержку оказало Министерство образования и науки РФ, выпустившее письмо о недопустимости закрытия

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

специальных школ в стране. В некоторых же регионах, не понимая толком, что такое инклюзивное образование, закрыли специальные школы и поместили ребят в обычные школы без создания соответствующих условий.

Минобрнауки РФ поставил задачу постепенно адаптировать существующие общеобразовательные школы к нуждам инвалидов. К концу 2015 г 20% школ должны были иметь доступную среду. Наш регион тоже участвует в этой программе. Важно, что не только учащийся с ОВЗ может получить доступ в обычную школу, но и педагог-инвалид сможет там работать или родитель-инвалид прийти для беседы с учителем. Много это или мало - 20% - нужно судить в динамике, учитывая, что такая работа начата в постсоветское время, мы быстрее проходим тот путь, который уже, не спеша, прошли европейские страны [1-4].

В 2016/2017 уч.г. в России вступает в действие Федеральный государственный стандарт специального образования. Это важно, так как диапазон различий в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно велик - от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с выраженными нарушениями развития. От ребенка, способного при соответствующей поддержке успешно обучаться совместно со здоровыми сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной образовательной программе, направленной на формирование элементарных жизненных навыков на протяжении всего школьного возраста. И Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является документом, который, определяя условия осуществления их права на образование, должен обеспечивать соблюдение как прав ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так и прав других участников отношений в сфере образования (педагогических работников, других обучающихся и пр.). И этот стандарт с

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

научной точки зрения дает ключ к пониманию того, для какой категории детей какую форму обучения предпочесть.

И один из важнейших моментов - это правильный выбор образовательного маршрута ребенка и, при необходимости, гибкая его смена. Для этого собирается психолого-медико-педагогическая комиссия. Ее члены дают рекомендации как специалисты, но последнее слово остается за родителями. И здесь есть сложности, так как интересы родителей объективно не всегда совпадают с интересами ребенка. Вот, если взять инклюзивное образование, т.е. помещение ребенка с особенностями в среду обычных школьников, - всегда ли это хорошо? Зачастую, это интересы родителя, вопрос его социального статуса, ложно понимаемая престижность-непрестижность обычного или коррекционного образования. Но от такого решения зависит будущая судьба ребенка, поэтому нужно быть очень осторожными. Мы считаем, что это одна из возможных форм обучения, но пригодная не для всех категорий детей с ОВЗ. Нужно, как говорится в Конвенции ООН, исходить из высших интересов ребенка.

На самом деле, перед нами стоят две основных задачи:

1. Охватить образованием если не 100% детей с ОВЗ, то близко к тому.

2. И на выходе из данной системы человек должен стать максимально, насколько это возможно, исходя из природы и тяжести нарушения, полноценным членом общества, социально адаптированным, конкурентоспособным на рынке труда - если перефразировать слова Сегена современным языком.

А из этих задач вытекает еще одна: построение системы непрерывного образования, начиная с момента постановки диагноза в раннем возрасте и заканчивая профессиональной подготовкой и переподготовкой в течение всей жизни [5]. Например, понятно, что уровень психического развития поступающего в школу ребенка с ОВЗ зависит не только от времени возникновения, характера и степени выраженности

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

первичных проблем, но и от качества предшествующего обучения и воспитания (раннего и дошкольного).

Закон об образовании РФ гласит, что образование должно начинаться с двухмесячного возраста. Эта проблема особенно актуальной стала в последнее время в связи с успехами перинатальной медицины, и необходимость ее решения отмечена в Региональной стратегии действий в интересах детей, в решениях Коллегии Минобразования Московской области и др. документах.

Знаковым событием для Московской области стало открытие негосударственной коррекционной школы-интерната «Абсолют» в Серпуховском районе. Данный проект - очень интересный и перспективный. Это именно коррекционное учреждение, рассчитанное на 80 учащихся, хотя по факту их уже больше. Из особенностей: во-первых, необычное архитектурно-планировочное решение. Во-вторых, мы стараемся осуществить там на практике идею комплексной реабилитации учащихся, т.е. всех ее видов в совокупности, в том числе и медицинской. В интернате обучаются дети всех видов, кроме имеющих нарушения зрения и слуха, начиная с дошкольного возраста. В число учеников входят и дети-сироты, проживающие в школе постоянно, и родительские дети, обучающиеся с понедельника по пятницу, и ребята из городка для приемных семей, построенного рядом. Это очень интересный опыт: на небольшом пространстве сосредоточены муниципальная общеобразовательная школа, коррекционная школа-интернат и городок для приемных семей, где проживают дети, которые учатся в той или другой школе. Между всеми учреждениями осуществляется тесное взаимодействие, происходят совместные социокультурные мероприятия, учащиеся в соответствии с рекомендациями ПМПК могут гибко менять образовательный маршрут, но в то же время дети, нуждающиеся в создании особых условий для обучения и воспитания, получают образование в условиях специализированного учреждения, что нам кажется оптимальным. Зато впоследствии выпускники из обеих школ

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

пойдут получать, например, рабочие профессии вместе, в одни и те же училища и колледжи.

И, соответственно, далее встает вопрос совершенствования системы профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ. Чтобы его решить с максимальной эффективностью, необходимо создать Региональный ресурсный научно-методический центр по обучению и профориентации инвалидов и лиц с ОВЗ, а также центры комплексного сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ при каждом учреждении ВПО. И тогда можно будет решать вопросы как профориентации данной категории учащихся, так и осуществлять их сопровождение в течение всего срока обучения в учреждении профессионального образования, а также оказывать содействие в их дальнейшем трудоустройстве.

Источники

1. Конвенция о правах инвалидов, принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 дек. 2006 г.
2. ФЗ Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 18ФЗ.
3. ФЗ Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ.
4. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2015 годы № 172 от 17 марта 2011 г.
5. Мелина Е.В. Использование кластерного подхода в профессиональном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в Республики Татарстан / Специальная психология и педагогика: теория, практика, эксперимент: Сб. научн. тр. / Под ред. А.Г. Колчиной, В.О. Скворцовой, Ю.В. Селивановой, Л.В. Шиповой. - Саратов: ИЦ «Наука», 2015. - 175 с.

TOPICAL ISSUES OF TRAINING DISABLED PEOPLE AND PERSONS WITH HIA IN THE MOSCOW REGION

Kryukov G.

The article provides practical material for the implementation of inclusive and special education in the Moscow region.

Keywords: *the federal state standard of special education, inclusive education, accessible environment, corrective and special education, students with disabilities.*

Дата поступления 15.08.2016.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

УДК 617.3

КИНЕЗИОТЕЙПИРОВАНИЕ В ЛЕЧЕНИИ ТРАВМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА И ДАЛЬНЕЙШЕЙ РЕАБИЛИТАЦИИ (ПО ДАННЫМ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И СОБСТВЕННОГО ОПЫТА)

***Айдаров В.И.**, кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник, заведующий отделением ЛФК, e-mail: aidarov_vladimir@mail.ru

****Тахавиева Ф.В.**, доктор медицинских наук, профессор кафедры неврологии и реабилитации

*ГАУЗ «Республиканская клиническая больница Министерства здравоохранения Республики Татарстан», г. Казань

**ГОУ ВПО «Казанский государственный медицинский университет», г. Казань

Авторами довольно подробно описан консервативный метод в лечении травм опорно - двигательного аппарата - кинезиотейпирование. В последние годы этот метод становится популярным методом лечения в мировой практике. Под воздействием кинезиотейпирования отмечается увеличение объема движений в различных суставах конечностей и позвоночника. Происходят физиологическая коррекция нарушенного двигательного стереотипа, снижение болевого и отечно-ирритационного синдромов. Приведенные в статье данные дают возможность применения этого метода и в реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в их повседневной жизни. Описано воздействие метода, основанное на научном анализе и собственном опыте применения кинезиотейпирования во время Олимпийских игр в Сочи при клиническом приеме.

Ключевые слова: кинезиотейпирование, травмы, спорт.

В 1973 г. японский мануальный терапевт Кензо Касе разработал новый метод тейпирования, который позволяет не ограничивать свободу движений, но в то же время обладает терапевтическим действием, и назвал его кинезиотейпированием. Помимо того, что этот метод обеспечивает постоянную поддержку мышц и сухожилий, способствует уменьшению боли и воспалений, он также помогает расслаблению перенапряженных и уставших мышц и ускорению естественного процесса их восстановления. При этом данный метод не ограничивает свободу движения и

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

позволяет спортсменам продолжать тренировки и соревнования в обычном режиме, в то время как обычные методы тейпирования предполагают фиксацию суставов и предназначены только для стабилизации и поддержки во время соревнований.

После Олимпийских игр в Сеуле весь мир узнал об этом уникальном методе, и он начал распространяться в странах Европы и Америки. В настоящее время он широко применяется не только в спортивной, но и в восстановительной медицине. Суть метода состоит в специальном материале, из которого изготовлены тейпы, и определенной методике их наложения.

Кинезиотейпы представляют собой эластические клейкие ленты, изготовленные из высококачественного хлопка и покрытые гипоаллергенным клеящим слоем на акриловой основе, который активизируется при температуре тела. Эластические свойства кинезиотейпов приближены к эластическим параметрам эпидермиса. Хлопковая основа кинезиотейпов не препятствует дыханию кожи и испарению с ее поверхности. Эти свойства позволяют использовать его в водных видах спорта, а также оставлять наклеенным на кожу до пяти суток.

В результате собственных клинических исследований Кензо Касе и соавторы выявили несколько направлений использования метода кинезиотейпинга [9]: выравнивание фасциальных тканей; увеличение пространства над областью воспаления и боли путем поднятия фасции и мягких тканей; обеспечение сенсорной стимуляции, чтобы создать поддержку или ограничить движение; помощь в устранении отека путем направления выпотов в лимфатические потоки.

Позднее было предложено еще одно направление использования кинезиотейпов:

- усиление проприорецепции через увеличение стимуляции кожных механорецепторов.

Предложено несколько техник проведения кинезиотейпирования:

- фасциальная коррекция;
- лимфатическая;

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

- механическая;
- связочно-сухожильная;
- послабляющая;
- функциональная.

В спортивной медицине данный метод широко зарекомендовал себя при следующих состояниях: посттравматические болевые синдромы; ушибы мягких тканей; повреждение сухожильно-связочного аппарата; ахиллобурсит; неврологические проявления остеохондроза поясничного отдела позвоночника; мышечно-фасциальные болевые синдромы. В последние годы появляется множество публикаций, посвященных эффективности кинезиотейпирования, основными физиологическими проявлениями которого являются:

- Уменьшение боли и внутритканевого давления (практически все авторы отмечают снижение болевого синдрома под влиянием наложенного кинезиотейпа [2; 4; 12; 17] за счет активации афферентного потока через толстые миелиновые волокна и улучшения микроциркуляции в соединительной ткани.

- Торможение или тонизация мышечных сокращений. В данном случае мнения авторов противоречивы. Одни авторы наблюдали увеличение биоэлектрической активности мышц в момент их сокращения после наложения кинезиотейпа и отмечали участие в сокращении большего количества моторных единиц [10], другие же не находили никаких изменений в мышечной активности [5; 11; 16].

В 2008 г. была опубликована работа по влиянию кинезиотейпирования на силу сокращения мышц здоровых спортсменов [15]. Результаты не показали никаких различий между контрольной и экспериментальной группами. Эти данные показывают, что кинезиотейпинг не является допингом и не способен увеличивать силовые качества спортсмена [15; 18].

Также проводилось изучение влияния кинезиотейпинга на проприорецепцию после травмы в области лодыжки у спортсменов. Восстановление нормальной проприоцепции

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

связывают с профилактикой повторной травматизации в спорте. Показано, что кинезиотейпинг улучшает проприоцептивную импульсацию в комплексе реабилитационных программ [3; 7; 14].

- Устранение застойных явлений. Большинство авторов признают положительное влияние кинезиотейпирования на лимфообращение [4; 8; 10; 12].

- Коррекция биомеханики.

В результате нарушения биомеханики развиваются морфологические и функциональные изменения в различных суставах. Под воздействием кинезиотейпирования всеми авторами [8; 12; 17; 19; 20] отмечаются увеличение объема движений в различных суставах конечностей и позвоночника, коррекция нарушенного двигательного стереотипа. Полученные данные дают возможность применения такого метода и в реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. При этом кинезиотейпы могут использоваться вместе с другими видами терапии, например, криотерапией, гидротерапией, массажем и электростимуляцией.

Кажущаяся простота наложения кинезиотейпов требует от врача глубоких знаний динамической и функциональной анатомии, биомеханики, методов мышечного и суставного тестирования, на основании которых выявляется цель тейпирования. Наложение кинезиотейпов возможно лишь путем длительной и терпеливой его отработки.

Наш клинический опыт использования кинезиотейпирования при различных травмах опорно-двигательного аппарата во время проведения Олимпиады-2014 в Клинико-диагностическом центре «Гамма», Комплексе для соревнований по лыжным гонкам и биатлону «Лаура» и в клинической практике у больных с заболеваниями опорно-двигательного аппарата показал его эффективность в виде снижения болевого синдрома и уменьшения тканевого отека.

Основные клиентские группы, которым осуществлялось тейпирование во время XXII Олимпийских зимних игр и XI Параолимпийских зимних игр:

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

- Национальные олимпийские и паралимпийские комитеты (спортсмены, члены делегаций, гости), МОК, МПК, Международные спортивные федерации.

- Спонсоры и партнеры Игр. Представители масс-медиа.

- Зрители.

- Персонал (Оргкомитет, подрядчики, волонтеры).

Медицинская помощь спортсменам осуществлялась в соответствии с:

- 1) требованиями МОК (политики и процедуры, кодекса этики);

- 2) требованиями МПК (правилами общения со спортсменами-паралимпийцами);

- 3) требованиями МСФ;

- 4) антидопинговым регулированием.

Основным клиентским группам помощь оказывалась после консультации у травматолога, ортопеда или невролога. Всего первичное тейпирование получили 78 человек. Все без исключения обратили внимание на резкое снижение болевого и отеочно-ирритационного синдромов. Тейпы накладывались сроком от 2-х до 4-х дней. Повторное наложение тейпа получили 43 пациента. Практически весь контингент отмечал удовлетворительное самочувствие, а часть - полный отказ от приема нестероидных противовоспалительных средств.

Хотелось бы подчеркнуть, что независимо от механизма лечебного действия повязок, ортезов и кинезиотейпов они не должны заменять лечебную физкультуру. Методы фиксации необходимо использовать в сочетании с упражнениями на растяжение и укрепление мышц. Мы надеемся, что приведенные в статье данные заинтересуют определенную аудиторию, расширив возможность применения этого метода и в реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в их повседневной жизни.

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Источники

1. Перрин Д. Повязки и ортезы в спортивной медицине. - М.: Практика, 2011. - 126 с.
2. Aytara A., Ozunlua N., Surenkob O. et al. Initial effects of kinesior taping in patients with patellofemoral pain syndrome: A randomized, double-blind study // *Isokinetics and Exercise Science* 19, 2011. - P. 135-142.
3. Bahr R., Bahr I. Incidence of acute volleyball injuries: a prospective cohort study of injury mechanisms and risk factors. *Scand J Med Sci Sports*, 1997. - Vol. 7. - P. 166-171.
4. Bialoszewski D., Wozniak W., Zarek S. Clinical efficacy of kinesiology taping in reducing edema of the lower limbs in patients treated with the ilizarov method-preliminary report // *Ortop Traumatol Rehabil.* - 2009. - № 11(1). - P. 46-54.
5. De Hoyo M., Alvarez-Mesa A., Sanudo B., Carrasco L. Dominguez S. Immediate effect of kinesio taping on muscle response in young elite soccer players // *J Sport Rehabil.* - 2013. - № 22(1). - P. 8-53.
6. Gosling C., Gabbe B. y Forbes A. Triathlon related musculoskeletal injuries: The status of injury prevention knowledge // *Journal of Science and Medicine in Sport.* - 2008. - № 11. - P. 396-406.
7. Halseth T., McChesne, J., DeBeliso M., Vaughn R., y Lien, J. The effects of kinesio taping on proprioception at the ankle // *Journal of Sports Science and Medicine.* - 2004. - № 3. - P. 1-7.
8. Hsu YH, Chen WY, Lin HC, Wang WT, Shih YF. The effects of taping on scapular kinematics and muscle performance in baseball players with shoulder impingement syndrome // *J Electromyogr Kinesiol.* - 2009. - № 19(6). - P. 1092-9.
9. Kase K., Wallis J., Kase T. *Clinical Therapeutic Applications of the Kinesio Taping Method.* - Tokyo: Ken'i kai Information, 2003.
10. Lee C., Lee D., Jeong H., Lee M. The effects of Kinesio taping on VMO and VL EMG activities during stair ascent and descent by persons with patellofemoral pain: A preliminary study // *Journal of Physical Therapy Science.* - Vol. 24, Iss. 2, March 2012. - P. 153-156.
11. Lins C., Neto F., Amorim A. Macedo L. de B., Brasileiro J. Kinesio Taping does not alter neuromuscular performance of femoral quadriceps or lower limb function in healthy subjects: Randomized, blind, controlled, clinical trial // *Manual Therapy.* - Vol. 18, Iss. 1, 2013. - P.41-45.
12. Merino-Marban R., Mayorga-Vega D., Fernandez-Rodriguez E. Effect of Kinesio Tape Application on Calf Pain and Ankle Range of Motion in Duathletes // *Journal of Human Kinetics.* - Vol. 37, Iss. 1, 2013. - P. 129-135.
13. Murray H., Effects of Kinesio Taping on muscle strength and ROM after ACL repair // *Journal of Orthopedic and Sports Physical Therapy*, 2000. - № 30.
14. Murray H., Husk L. Effect of kinesio taping on proprioception in the ankle // *J.Orthop. Sports Phys. Ther.* - 2001. - Vol. 31. - № 1. - P. A-37.
15. Slupik A., Dwornik M., Bialoszewski D., Zych E. Effect of Kinesio Taping on bioelectrical activity of vastus medialis muscle. Preliminary report // *Ortop Traumatol Rehabil.* - 2007. - Vol. 9. - № 6. - P. 644-651 (не влияет на биоэлектрическую активность мышц).
16. Stedje H., Kroskie R., Docherty C. Kinesio taping and the circulation and endurance ratio of the gastrocnemius muscle // *J Athl Train.* - 2012. - № 47(6).

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

17. Thelen M., Dauber J., Stoneman P. The clinical efficacy of kinesiо tape for shoulder pain: a randomized, double-blinded, clinical trial // J.Orthop. Sports Phys. Ther. - 2008. - Vol. 38. - № 7. - P. 389-395.
18. Tieh-Cheng Fu, Alice M. Wong, Yu-Cheng Pei, Katie P. Wu, Shih-Wei Chou, Yin-Chou Lin. Effect of Kinesiо taping on muscle strength in athletes - A pilot study // Journal of Science and Medicine in Sport. - 2008. - № 11. - P. 198-201.
19. Tregouet P., Merland F., Horodyski M. A comparison of the effects of ankle taping styles on biomechanics during ankle Inversion // Ann Phys Rehabil Med. - 2013. - № 56(2).
20. Yoshida A., Kakhanov L. The effect of kinesiо taping on lower trunk range of motions // Research in Sports Medicine. - 2007. - № 15(2). - P. 103-112.

KINESIO TAPING IN PREVENTION AND TREATMENT OF MUSCULOSKELETAL INJURIES (ACCORDING TO THE WORLD LITERATURE AND OUR OWN EXPERIENCE)

Aidarov V., Takhavieva F.

The authors have described in detail a rather conservative approach in the treatment of injuries of the musculoskeletal system - kinesiо taping. In recent years, this method is becoming the most popular way of treatment in the world. Under the influence of kinesiо taping an increase in movements in different joints of the limbs and spine has been marked. There is a physiological correction of impaired movement stereotypes, reduction of pain and edematous irritation syndromes. The data, given in article, make it possible to use this method in the rehabilitation of persons with disabilities in their daily lives. The impact of the method, based on scientific analysis and experience of kinesiо taping used clinical encounter during the Olympic Games in Sochi, is described.

Keywords: kinesiо taping, injury, sport.

Дата поступления 11.07.2016.

**ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО
КАПИТАЛА**

Вакс В.Б., e-mail: Wverina@yandex.ru

Казанский национально-исследовательский технический университет
им. А.Н. Туполева-КАИ, г. Казань

В связи с активизацией глобализационных процессов для обеспечения конкурентоспособности человеческого капитала необходимо применение новых образовательных технологий. В качестве основной задачи проведенного исследования выделяется рассмотрение влияния образовательных технологий, в том числе технологий инклюзивного образования, на оптимизацию и повышение конкурентоспособности человеческого капитала в глобальной экономике. При этом особое значение придается проведению теоретического анализа и оценке человеческого капитала и его конкурентоспособности.

Ключевые слова: *человеческий капитал, конкурентоспособность, глобализация, инклюзивное образование, индивиды с ограниченными возможностями.*

Развитие современных процессов глобализации вызывает необходимость проведения трансформации экономической структуры, включающей не только активизацию международного экономического сотрудничества путем построения системы межрегиональных и международных соглашений и контрактов, но и формирование социальной целостности, в которой в качестве субъектов мирового хозяйства, части мировой экономической системы могут рассматриваться и отдельные индивидуумы. При этом специфика коммуникативных и производственных связей в глобализирующейся экономике приводит к тому, что ценность каждого из индивидов в мировой экономической и социальной системе возрастает.

Подобное системное понимание глобализации приводит к трансформации представлений о формировании человеческого капитала. В частности, в современной теории человеческого капитала выделяются специфические характеристики, одной из

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

которых является повышение социальной значимости, прежде всего представленное внедрением инклюзивного образования.

Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* - включающий в себя, лат. *Include* - заключаю, включаю, вовлекаю) представляет собой одно из направлений реализации образовательных технологий, ориентированное на адаптацию людей с ограниченными возможностями в социальной и профессиональной деятельности [4, с. 72]. Прежде всего, инклюзивное образование предполагает доступность обучения в социуме и стремится обеспечить не равные условия (ибо это невозможно в соответствии с объективными физическими данными обучающихся), а возможность вступления в социальные отношения, прежде всего проявляющиеся в естественных социальных процессах коммуникации, сотрудничества и конкуренции индивидов.

Таким образом, признавая разницу потребностей в обучении индивидов с ограниченными возможностями и полностью работоспособной части, инклюзивное образование стремится через увеличение гибкости образовательных подходов повысить эффективность как собственно преподавания, так и социализации после обучения, а в перспективе и выхода на трудовой рынок.

Считается, что подобный подход повышает конкурентоспособность не только индивидов с ограниченными возможностями, но и остальной части социума, находящейся с ними в непосредственном контакте в процессе обучения, поскольку это является дополнительным стимулом к развитию человеческого капитала.

Кроме того, унификация нормативно-правового регулирования трудовых отношений обеспечивает всем группам населения равные права как на получение профессии, так и на самореализацию индивида в ней. Таким образом, осуществляется одновременно социальная поддержка населения на глобальном уровне.

Расширение процессов инклюзивного образования является неизменным атрибутом формирования так называемой

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

экономики знаний, представляемой в качестве экономики интеллекта. Эта особая роль связана с опосредованностью взаимовлияния интеллектуального и физического развития индивидов при формировании человеческого капитала, проявляющейся в отсутствии прямой связи в большинстве случаев. В результате индивид с ограниченными возможностями, при условии доступности специализированных образовательных технологий, учитывающих его интеллектуальные и физические способности, а также потенциальные направления для дальнейшего совершенствования, может стать относительно конкурентоспособной частью сферы трудовых отношений и участвовать в формировании человеческого капитала.

Это обеспечивает заинтересованность государства в реализации инклюзивных образовательных технологий, поскольку в политике характерно представление человеческого капитала в качестве фактора, определяющего уровень прироста национального благосостояния, повышения эффективности хозяйственной деятельности и качества жизни населения.

Реалии российской экономики свидетельствуют о том, что процесс дезинтеграции, блокирующий народно-хозяйственные эффекты и рост производственного потенциала общества, остается пока определяющим фактором хозяйственной эволюции [5-6]. Таким образом, основной ролью образовательных технологий, в том числе инклюзивных, является формирование базовой структуры для обеспечения возможностей интеграции в интеллектуальной деятельности.

Подобное расширение сферы применения интеллектуального труда приводит к тому, что возрастает значение человеческого фактора и в традиционных направлениях развития экономики. В частности, институциональное развитие человеческого капитала и его влияние на рост производительности труда и повышение научно-технического потенциала национальной и глобальной экономики приводят к повышению числа занятых в сфере интеллектуального и творческого труда [3, с. 42].

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

В результате основным сдерживающим фактором развития человеческого капитала в Российской Федерации является относительно низкая доля ВВП в расчете на душу населения. Так, по этому показателю РФ на 2015 г. занимает 73 -е место [2], что свидетельствует о сдерживающей роли данного фактора в развитии человеческого потенциала.

В то же время институциональная оценка качества человеческого капитала в зависимости от доли ВВП в расчете на душу населения также представляется необъективной, поскольку хотя развитие человеческого потенциала способно оказывать влияние на рост ВВП, однако его нельзя рассматривать в качестве основного фактора роста ВВП, и одновременно данный показатель не учитывает степень реальной конкурентоспособности человеческого капитала.

Поэтому интенсификация участия Российской Федерации в процессах экономической глобализации предполагает необходимость роста конкурентоспособности российских специалистов за счет применения новых образовательных технологий, в том числе технологий инклюзивного образования.

Увеличение государственных и частных инвестиций в систему подготовки конкурентоспособных на глобальном рынке специалистов, имеющее целью ее сближение с реальными и инновационными секторами экономики, позволит повысить уровень квалификации, а также эффективность их использования. Инвестирование представляется одной из функций регионального экономического пространства и факторов его развития [2, с. 25].

Увеличение инвестиций в новые образовательные технологии для развития человеческого капитала и поддержание их на стабильном уровне в долях от ВВП позволят повысить глобальную конкурентоспособность российских специалистов, включая индивидов с ограниченными возможностями, пусть и в отдаленной перспективе.

Однако оптимизация человеческого капитала возможна только в условиях соответствующей институциональной и

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

образовательной среды, в частности, развитых социальных отношений, обеспечивающих наличие полноценной среды для обеспечения качества человеческого капитала в глобальной экономической системе.

Источники

1. Список стран по ВВП на душу населения-2015 [Электронный ресурс]. - URL: <http://investorschool.ru/spisok-stran-po-vvp-na-dushu-naseleniya-2015> (дата обращения: 19.05.2016).
2. Багаутдинова Н.Г., Хадиуллина Г.Н., Харисова Г.М., Нугуманова Л.Ф. Сущность регионального экономического пространства и направления его трансформации // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. - 2014. - № 6(49). - С. 25-30
3. Квон Г.М., Самышева Е.Ю., Дараган А.В. Некоторые основы моделирования развития отраслей промышленности с учетом сценарных подходов // Вестник экономики, права и социологии. - 2015. - № 2. - С. 40-43.
4. Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: Монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина / Под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. - Красноярск, 2013. - С. 71-95.
5. Хасанова А.Ш., Ведин Н.В. К вопросу о формировании новой экономической парадигмы // Вестник экономики, права и социологии. - 2014. - № 4. - С. 106-111.
6. Хасанова А.Ш., Квон Г.М., Мухаметзянова Ф.Г. Оценка перспектив развития рынка трудовых ресурсов как субъектов профессиональной деятельности // Вестник Белгородск. ун-та кооперации, экономики и права. - 2015. - № 1 (53). - С. 133-137.

THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES ON THE COMPETITIVENESS OF HUMAN CAPITAL

Vaks V.

Taking into account the intensification of globalization processes to ensure the competitiveness of human capital it is necessary to use new educational technologies. As main objectives of the given research, the author regards the examination of the impact of educational technologies, including technologies of inclusive education, on the optimization and improvement of competitiveness of human capital in the global economy. Particular importance is given to theoretical analysis and evaluation of human capital and its competitiveness.

Keywords: *human capital, competitiveness, investment, globalization, inclusive education, individuals with disabilities.*

Дата поступления 26.05.2016.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

УДК 378

О ПРОБЛЕМАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЛИЗНЕЦОВОЙ СИТУАЦИИ

***Мухаметзянова Ф.Г.**, доктор педагогических наук, профессор

****Зайнетдинов А.Ш.**, кандидат филологических наук, доцент

****Мустафина Р.З.**, кандидат педагогических наук, доцент

****Фатыхова А.Л.**, доктор педагогических наук, профессор

*УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань

**Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО

«Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак

В статье рассматриваются особенности и сложности, возникающие в близнецовой ситуации.

Ключевые слова: близнецы, развитие, особенности, речь, близнецы с ДЦП.

Известно, что с детьми младенческого возраста нельзя сюсюкаться, поскольку искаженные звуковые образы слов фиксируются зоной речи Вернике - участком коры головного мозга, связанным с пониманием речи, и далее воспроизводятся зоной речи Брока (двигательный центр речи, зона речедвигательных органов - моторики речи, ответственной за воспроизведение речи, участок коры, управляющий мышцами лица, языка, глотки, челюстей). Центр Брока зависит от центра Вернике, так как звуковая речь вырабатывается посредством слуха, т.е. подражания услышанным звукам слов. Подражание указывает на то, что в мозгу развились новые нервные связи, слух стал точнее работать и прочнее связался нервными нитями с аппаратами, образующими звуки. Представляется очевидным, что воспитание близнецов нуждается в иной тактике по сравнению с той, к которой прибегают в семьях с несколькими разновозрастными детьми. Близнецы уступают одиночнорожденным детям по показателям физического развития и в связи с этим нуждаются в более тщательном уходе.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

По данным Р.Заззо, однояйцевые близнецы развиваются интеллектуально несколько медленнее обычных детей, но нервнодвигательное развитие близнецов происходит совершенно нормально. Отставание близнецов в первые годы жизни связано, главным образом, с недостаточным развитием у них речи, бедностью их социальных отношений и игр. Нельзя утверждать, что абсолютно все близнецы отстают в речевом развитии. Однако ситуация замкнутости способствует такой «притертости» их речевого поведения друг к другу, которая позволяет обходиться минимумом языковых средств и не стимулирует речевого развития [2].

В самом слове «близнецы» подчеркнута особенность этих детей - близость, тесно связывающая и превращающая их в специфический микроколлектив. «Близнецовая ситуация», в которую попадают малыши с первых дней жизни, «обрекает» их на постоянный контакт друг с другом, поэтому они не чувствуют себя одинокими, спокойно относятся к тому, что родители заняты домашними делами. А это нередко порождает ошибки домашнего воспитания близнецов: их оставляют на «попечении» друг друга. А ведь их двое (трое), а значит, и в общении с родителями они нуждаются в два (три) раза больше, чем одиночнорожденные дети. У близнецов наблюдается необычайная способность к сопереживанию: они чувствуют настроение друг друга, плач, смех, хныканье одного вызывают такие же эмоциональные реакции у второго (третьего). Исследования выявили, что у близнецов несколько запаздывает развитие речи. И это тоже последствия «близнецовой ситуации»: до 4-5 лет дети общаются между собой на собственном интимном языке, практически непонятном окружающим (автономная речь) [2].

У детей осложняется процесс формирования образа «Я», затрудняется идентификация себя как личности. В первые 3-4 года происходит смешение своего образа с образом соблизнеца: вместо местоимения «я» употребляют «мы», называют себя

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

двойным именем «Саша-Паша» или откликаются на имя брата (сестры), с трудом узнают себя на фотографии, в зеркале. Из-за этого некоторые черты личности, сложившиеся у одного близнеца, могут не развиваться в достаточной мере у другого (других). При этом второй близнец не ощущает своего недостатка и ведет себя так, как будто эти черты у него есть. Такая своеобразная «взаимодополняемость» делает близнецов чрезвычайно зависимыми друг от друга. Так, один близнец, у которого лучше развита речь, берет на себя функции общения с окружающими, становясь своего рода «министром иностранных дел». Закрепление разделения функций за каждым из близнецов может привести к столь сильной обоюдной зависимости, что они не смогут существовать отдельно.

На развитии близнецов сказывается порядок их рождения: кто раньше появился на свет. Обычно второй (тем более третий) ребенок слабее своего соблизнеца, он чаще болеет, менее активен, поэтому он становится предметом особой опеки родителей. Причем выбранная ими позиция по отношению к менее развитому ребенку определяет возможности воспитания и степень его успешности. Если родители усиленно занимаются укреплением здоровья «слабого» ребенка, осуществляют разумное закаливание, приобщают к занятиям физкультурой, то тем самым они преодолевают его отставание в развитии. Иная и менее успешная тактика воспитания - когда родители акцентируют внимание на слабости ребенка, живут в страхе за его здоровье, но не занимаются его активным развитием.

По данным Р.Заззо, в паре близнецов, как в любом коллективе, нередко выделяются лидер и ведомый. При неправильном отношении родителей к детям (один - хороший, другой - отверженный) лидер может подавлять ведомого, вызывать у последнего неудовлетворенность своим положением, иногда протест и агрессию.

Близнецовая ситуация серьезно осложняется в том случае, если один из близнецов является инвалидом. В такой ситуации лидером становится здоровый ребенок, ведомым - больной.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

что хочешь. И еще я хочу чтобы было все бесплатно куда хочешь и ходит потому что (3-й класс).

Близнец с ДЦП проявляет неприкрытую агрессию. Ребенок находится в пограничной, если не сказать в тупиковой, ситуации. Об этом свидетельствует употребление им общеязыковых и контекстных антонимов (зима - лето, школа (мирная жизнь) - армия, человек - ластик). По данным психолингвистики это очень серьезная ситуация: ребенок не видит в этой жизни своего места, буквально он вычеркнут из нее. Орфография и грамматика сочинения близнеца с ДЦП свидетельствуют об очевидном отставании его речи. Очевидным также является тот факт, что он нуждается в инклюзивном образовании.

Для детей с ДЦП характерны специфические трудности в усвоении лексической системы языка. Количественное ограничение словаря и замедленное его формирование связаны с неточностью, бессистемностью знаний и представлений об окружающем. Формирование грамматических категорий происходит медленно и с трудом. Дети испытывают трудности при построении предложений, согласовании слов в предложении в роде, числе, падеже. Отмечаются пропуски и повторы слов, нарушение порядка слов, неточное употребление предлогов.

По мнению А.В. Бахарева, при проведении психолого-педагогического изучения детей, страдающих церебральным параличом, необходимо учитывать:

1. Соответствие уровня выполняемых ребенком заданий его возрасту, двигательным возможностям и степени эмоционального состояния.
2. Организацию обучения, показателем которого является темп приобретения навыков и выполнения упражнений.
3. Овладение навыками самостоятельной работы.
4. Работу на уроке с учетом особенностей личностного развития.
5. Использование неречевых средств коммуникации (движений глаз, мимики, жестов).
6. Поддержку устойчивого внимания на учебных занятиях.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Очень важным является применение различных психолого-педагогических и логопедических приемов коррекции речевых нарушений чтения и письма, что способствует успешному обучению и социальной адаптации детей с ДЦП [1].

Как отмечают исследователи, существует восемь принципов инклюзивного образования:

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

Таким образом, проблемы инклюзивного образования в близнецовой ситуации, когда в близнецовой паре есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья, являются острыми и требуют путей своего решения на основе основных подходов к психолого-педагогическому изучению детей, страдающих церебральным параличом, и принципов инклюзивного образования.

Источники

1. Бахарев А.В. Инклюзивное образование: психолого-педагогические проблемы детей с ограниченными возможностями // Фундаментальные исследования. - 2014. - № 11. - Режим доступа: <http://www.rae.ru>.
2. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. - 1967. - № 2. - Режим доступа: <http://development2005>.
3. Пугачев А.С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. - 2012. - № 10. - С. 374-377.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

ON THE PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION TWIN SITUATION

Mukhametzyanova F., Zainetdinov A., Mustafina R., Fatihova A.

The article discusses the features and complexity arising in the geminate situation.

Keywords: *twins, development, especially speech, twins with cerebral palsy.*

Дата поступления 15.06.2016.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Смирнова И.А., учитель-сурдопедагог, психолог,
e-mail: Erina-1965@mail.ru

ГБОУ «Елабужская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями
здоровья», г. Елабуга

Статья отражает современные технологии коррекционного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Отражены результаты практического опыта в реализации коррекционного образования. Адресована специалистам, заинтересованным в развитии теоретических и практических идей инклюзивного образования.

Ключевые слова: коррекционное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

Стало очевидным, что на современном этапе развития цивилизации специальная педагогика представляет собой все более актуальную самостоятельную отрасль особого научно-педагогического знания и обширнейшую многоаспектную и многоуровневую систему практической педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями [1].

Специальная педагогика - это одна из отраслей педагогики, которая занимается вопросами воспитания и образования лиц с нарушением физического и психического развития, имеющая целую систему целей. К числу целей относятся коррекция и компенсация нарушения развития особыми педагогическими методами и приемами. Без достижения этих целей невозможна ни социализация, ни самореализация личности в процессе развития [2].

Актуальность внедрения инклюзивного образования воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения в настоящее время

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

обусловлена усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием прав каждого ребенка на получение образования, на совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками [3].

Инклюзивное образование означает обучение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной среде.

Термин «особые образовательные потребности» является достаточно новым в образовании. «Особые образовательные потребности» смещают акцент в характеристике детей с отклонениями в их развитии. В центре внимания становятся потребности детей в особых условиях и средствах образования. Это подчеркивает ответственность образовательного учреждения за выявление и реализацию таких потребностей.

Создание инклюзивной образовательной среды, которая способствует включению детей с ограниченными возможностями здоровья в социальную жизнь, позволит им быть успешными, ощущать собственную безопасность и сопричастность к общей жизни. У ребенка с ограниченными возможностями здоровья появляется возможность естественного перехода к более сложным отношениям с социумом. Остальные дети также учатся понимать и ценить многообразие общества, социальную справедливость, лучше относиться к друг другу.

Важнейшей целью учебно-воспитательного процесса в Елабужской школе-интернате для детей с ограниченными возможностями здоровья являются развитие и становление личности. В связи с этим решаются общепринятые в системе образования учебно-воспитательные задачи, обеспечиваются удовлетворение особых потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, развитие его социальных, коммуникативных, поведенческих навыков, личностных качеств. В условиях школы-интерната это происходит в процессе сотрудничества педагога и ребенка, детей в классе или группе.

Наиболее результативным видом сотрудничества можно по праву считать коллективную деятельность. В коллективных делах

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

есть место каждому, удовлетворяется актуальная потребность детей младшего школьного возраста в игре и творческой деятельности, формируются чувства ответственности, навыки коллективизма, организаторские способности, открываются таланты, идет присвоение ценностей. Большое значение включению аномальных детей в разнообразную социально значимую деятельность придавал выдающийся отечественный психолог и дефектолог Л.С. Выготский.

Коллективное дело - это общая работа, важные события, осуществляемые и организуемые членами коллектива на пользу и в радость кому-либо, в том числе самим себе. Характерными признаками коллективного дела являются деятельно-созидательная позиция детей; их участие в организаторской деятельности; общественно значимая направленность содержания; самостоятельный характер и опосредованное педагогическое руководство.

Организаторская функция коллективной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в основном принадлежит педагогу, также могут привлекаться старшеклассники, шефы класса, родители. По мере приобретения детьми определенных знаний и умений к проведению коллективного дела приобщаются сами дети, желающие выступить в этой роли.

Большой интерес вызывает у школьников коллективная деятельность игрового или соревновательного характера. Это различные игры-путешествия по станциям, по маршруту, сюжетно-ролевые, познавательные, деловые игры, викторины, творческие конкурсы, состязания. Коллективные дела могут быть разной направленности: нравственной, эстетической, познавательной, экологической, спортивной, трудовой. Главное, чтобы присутствовала продуктивная деятельность. Это фестивали, праздники, концерты, вечера, трудовые десанты и операции. Участвуя в совместной деятельности, дети легче усваивают нравственные и культурные ценности, учатся общаться, высказывать свое мнение, предлагать варианты решения

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

поставленных задач и проблем, считаться с мнением других, опираясь на полученный ранее опыт, поддерживать друг друга, получают опыт поведения в различных ситуациях.

Очень важно, чтобы результаты коллективного дела были по достоинству оценены как педагогом, так самими ребятами. Дети гордятся результатами своего труда, чувствуют моральное удовлетворение, у них появляется стремление быть полезным людям, становиться лучше.

Таким образом, совместная деятельность школьников, творческая, созидательная, обогащает личность ребенка с ограниченными возможностями здоровья, способствует его всестороннему развитию, реализации творческого потенциала каждого ребенка, повышению его самооценки и нормализации социально-психологического климата в коллективе.

Для реализации инклюзивного образования необходимы средства и технологии, которые одновременно должны быть универсальными, а также индивидуальными, так как каждый ребенок обладает собственными образовательными потребностями и способностями. Именно такими возможностями обладают современные технологии обучения. Широкую известность получили здоровьесберегающие технологии, личностно-ориентированные, информационные технологии, технологии развивающего обучения и другие инновационные технологии.

К личностно-ориентированным технологиям, используемым для реализации инклюзивного подхода, можно отнести здоровьесберегающие технологии, которые рассматриваются как совокупность принципов, приемов, методов педагогической работы, направленных на сохранение здоровья детей. Далее технологи проблемного обучения, направленные на творческое развитие обучающихся: воспитание навыков творческого усвоения и творческого применения знаний, умений при решении учебных проблем, накопление опыта творческой деятельности, формирование мотивов обучения, социальных, нравственных и

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

познавательных потребностей. В образовательном процессе могут быть использованы технологии развивающего обучения при особом внимании к личности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья и к его особым образовательным потребностям.

Педагогический учебно-воспитательный процесс не может протекать лишь во время урока. В действительности обучение, воспитание и развитие детей и молодежи осуществляются и во внеклассной среде. В нашей Елабужской школе-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья обучаются дети с нарушением слуха, речи, опорно-двигательного аппарата и умственного развития.

Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа является создание адаптивной среды, позволяющей их полноценную интеграцию в образовательном учреждении.

Развитие интегрированных форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации системы последовательных мер. Оптимальным вариантом в настоящее время являются сохранение и совершенствование существующей сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений с параллельным развитием интегрированного образования.

Наша школа-интернат имеет возможности так организовать свою работу, чтобы чередовать учебу, труд, отдых, развивающую деятельность учащихся с учетом их возраста и возможностей. Внеклассная работа создает условия для позитивного сотворчества в педагогическом процессе школьных учителей, воспитателей, учащихся, их родителей, культурных и спортивных учреждений. Внеурочные занятия проводятся как в школе, так и вне школы. Кроме своих ресурсов, школа активно использует возможности внешней среды, сотрудничая с учреждениями

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

дополнительного образования и другими образовательными и общественными учреждениями города.

Обучение учащихся на уроках и их самоподготовка - это единый образовательный процесс. Во внеурочной образовательной деятельности учащиеся повышают и расширяют знания, полученные на уроках. По характеру и содержанию образовательная деятельность делится на программную и внепрограммную. К программной внеурочной деятельности относятся: беседы, внеклассное чтение, изодеятельность, игра. А внепрограммная внеурочная деятельность предусматривает изучение разделов наук, не входящих в учебную программу, и занятия по интересам. Формы такой деятельности различны: кружки, секции, экскурсии, олимпиады, научные общества, вечера, конференции и т.д. Среди этого многообразия содержания и форм внеурочной работы особое место занимают коррекционно-развивающие занятия, разрабатываемые воспитателем. Занятия призваны отрабатывать программный материал в различных моделях коммуникативного общения. Занятия проводятся в каждом классе по расписанию. Продолжительность занятий, их виды и содержание зависят от возраста учащихся. В зависимости от возраста воспитанников и их читательских умений внеклассное чтение проводится в различных формах.

Экскурсия является неотъемлемой частью учебно-воспитательной работы, в ходе которой решаются как учебные, так и воспитательные задачи. Экскурсии могут иллюстрировать материалы урока, могут помочь в закреплении изученной темы. Во время экскурсий расширяется словарь учащихся, вводятся новые слова и выражения. Во время экскурсий учащиеся приобретают навыки культуры поведения в общественных местах.

Художественно-творческая деятельность в нашей школе проводится в разнообразных формах - это факультативы и кружки по технике речи, по жестовому пению, хореографическая студия, по техническому творчеству (оригами, фабрика изготовления игрушек, открыток, подарков, поделок и элементов оформления),

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

по художественному вязанию. Ребята, обладающие художественными способностями, выступают на всех школьных и внешкольных мероприятиях с художественным словом, жестовым пением; принимают активное участие в смотрах художественной самодеятельности, в благотворительных концертах, во всех муниципальных, республиканских и российских конкурсах рисунков; готовят изделия к праздникам, памятным датам, выставкам и смотрам художественного творчества школьников, в подарок ребятам, учителям, близким людям. Чем раньше дети начинают посещать кружки по интересам, тем быстрее они развиваются интеллектуально, эмоционально и творчески. Задача любого педагога научить ребенка жить в современном мире, помочь найти свое место, стать свободной, творческой личностью. В результате такой деятельности раскрываются разнообразные грани творческой личности детей с нарушением слуха, значительно повышается уровень их социальной адаптации, который способствует формированию социально-активной личности и в дальнейшем скажется на улучшении качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья в целом.

Ребята, которые обладают хорошими физическими способностями, посещают спортивную школу по разным секциям, кружки по настольному теннису, стрельбе из пневматической винтовки и пистолета, картинг, принимают участие в городских и республиканских спартакиадах и занимают призовые места.

Дети с ограниченными возможностями здоровья могут быть творческими личностями и могут адаптироваться в современном быстроменяющемся мире, достойно жить и приносить пользу людям, государству, обществу. Именно те выпускники нашей школы, которые активно посещали разнообразные кружки по интересам, обучаются в Казани совместно со слышащими детьми в колледже и Университете управления «ТИСБИ», в фармацевтическом колледже в Ульяновске. Педагоги колледжа

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

отмечают их активную жизненную позицию, трудолюбие, обучаемость, творческую инициативу.

В нашей школе-интернате созданы все условия для духовного, интеллектуального, физического развития детей, воспитания тех качеств, которые позволят им реализовать свои потребности и потенциальные возможности в социуме. Применение современных образовательных и коррекционных технологий помогает решать коррекционно-педагогические задачи.

Источники

1. Фурьева Т.В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей школьного возраста с проблемами в развитии // Дефектология. - 1999. - № 1.
2. Слостенина В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал, 2007.
3. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

MODERN TECHNOLOGY CORRECTIONAL TRAINING AND EDUCATIONAL OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Smirnova I.

There is publish about modern technology correctional training and educational of children with disabilities. There are represent practice corrective training. There is recommendation for teachers of inclusive education.

Keywords: *corrective training, children with disabilities, inclusive education.*

Дата поступления 20.08.2016.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Васильева Т.В., учитель начальных классов,
e-mail: tatvv23@mail.ru

ГБОУ «Елабужская школа-интернат для детей с ограниченными
возможностями здоровья», г. Елабуга

Учащиеся с церебральным параличом имеют большое разнообразие речевых нарушений, что значительно затрудняет процесс обучения на уроках развития речи. В связи с этим важно не только осуществлять развитие и коррекцию звукопроизношения, но и расширять опыт детей по использованию простых и сложных предложений. Детей надо учить дифференцировать морфологические признаки слов, формировать практические морфологические обобщения и развивать опыт аналитико-синтетической деятельности.

Ключевые слова: *церебральный паралич, речевое развитие, письменная речь, связная речь.*

Особенности детей с детским церебральным параличом:

- Особенностью психического развития при детском церебральном параличе является не только его замедленный темп, но и неравномерный характер, ускорение в развитии одних функций и отставание других.

- Нарушение пространственного гнозиса: проявляется в замедленном формировании понятий, определяющих положение предметов и частей собственного тела в пространстве, неспособности узнавать и воспроизводить геометрические фигуры, складывать из частей целое.

- В письме проявляются ошибки в графическом изображении букв, цифр, их зеркальность, асимметрия.

- Расстройства внимания и памяти проявляются в повышенной отвлекаемости, неспособности длительно концентрировать внимание, узости его объема, преобладании вербальной памяти над зрительной и тактильной.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- Часто можно наблюдать «гармонический инфантилизм», то есть несвойственные данному возрасту черты детскости, непосредственности, склонности к фантазированию.

- Также характерны: пугливость, повышенная тормозимость в незнакомых условиях.

- Эмоциональные нарушения проявляются в виде повышенной возбудимости, склонности к колебаниям настроения, появлению страхов. Склонность к колебанию настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Так, начав плакать или смеяться, ребенок не может остановиться. Повышенная эмоциональная возбудимость нередко сочетается с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакциями протеста, которые усиливаются в новой для ребенка обстановке и при утомлении.

Основная цель работы с детьми с церебральным параличом - формирование правильной, выразительной речи, без которой невозможно овладение навыками полноценной коммуникативной деятельности.

У детей с детским церебральным параличом (ДЦП) наряду с нарушением опорно-двигательного аппарата очень часто наблюдаются речевые расстройства - задержка и нарушение всех сторон речи: лексической, грамматической и фонетико-фонематической, которые чаще всего представлены в виде общего недоразвития речи (ОНР) у детей с дизартрией, реже - с алалией.

Речевая патология у детей с церебральным параличом обусловлена двумя причинами. С одной стороны, это вызвано органическим поражением корковых и подкорковых структур головного мозга, а с другой стороны - вторичным недоразвитием или замедленным «созреванием» церебральных структур. Наиболее медленный темп речевого развития наблюдается в раннем возрасте (первые три года жизни). Наибольшие результаты работы достигаются при осуществлении комплексного подхода к проблеме развития речи - наряду с логопедической помощью оказывается медикаментозное воздействие [1 -2].

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Динамика речевого развития детей с церебральным параличом во многом зависит от состояния интеллекта. Чем выше интеллект ребенка, тем будут лучше результаты коррекционной работы.

На каждом году обучения в процессе коррекционных занятий и занятий на уроках развития речи решаются конкретные задачи, подчиненные общей цели - коррекции речевого дефекта и созданию условий для усвоения детьми программного материала. Усвоение основных разделов программы детьми с церебральным параличом затруднено в связи с речевыми нарушениями, ограниченным опытом их речевого общения и особенностями их психической деятельности. Именно особенности психической деятельности определяют то, что ученики часто недостаточно понимают смысл всего текста и его составных частей, не усваивают содержание литературного произведения, затрудняются в анализе текста (высказывания) повествовательного характера. Они не могут раскрыть основную тему и мысль собственного высказывания, затрудняются в подборе слов, выборе грамматической конструкции предложений, в установлении логической связи между отдельными частями высказывания.

Учебные занятия целесообразно начать *с урока чтения*. В процессе работы над текстом устанавливается контакт с ребенком, идет установка рабочей атмосферы. Диалог учителя с учеником является как бы интеллектуальной разминкой, трамплином перед новым, более трудным, испытанием. Но при построении диалогового урока необходимо помнить, что это «место встречи людей, думающих по-разному». Поэтому коррекция структурного построения ответа должна происходить ненавязчиво и очень тактично, не задевая самолюбия ребенка. Следует помнить, что ребенок очень раним, остро реагирует на критические замечания.

После урока чтения целесообразно перейти *к уроку русского языка (письмо)*. Учащиеся с церебральным параличом с трудом осваивают правила грамматики и правописания. Но даже при их

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

усвоении в большинстве случаев не могут применить их на практике. Диссоциация между теоретическими знаниями и их практическим применением отмечается у этих детей на всех этапах обучения. И основная трудность здесь заключается в том, что скорость письма у таких детей очень незначительна. «Непослушная» ручка в любой момент готова выпрыгнуть из слабых пальчиков. И здесь важно терпение учителя. Не стоит торопить, необходимо давать возможность отдохнуть руке, помогать, придерживая линейку при подчеркивании, перевернуть исписанный листок, поменять ручку, делать короткие передышки для массажа пальчиков, ведь «ум ребенка находится на кончиках его пальцев».

Учителю необходимо знание особенностей психофизиологического развития, а также типичных трудностей, возникающих при овладении учебным материалом. До начала обучения необходимо провести подробную беседу с родителями об увлечениях ребенка, его интересах, склонностях, любимых занятиях, играх, выяснить, какие двигательные навыки у него развиты и в процессе какой деятельности он их активизирует. Учитель должен выяснить положительные черты характера, на которые можно будет опереться в процессе учебной деятельности, а также негативные, требующие особого внимания со стороны педагога. Понаблюдав, учитель должен понять, в какой позе ученику легче выполнять письменные работы, как удобнее отвечать - сидя или стоя. Одним из важных условий работы с детьми с детским церебральным параличом является создание условий полноценного личностного развития. Учителю необходимо контролировать процесс выполнения заданий как во время выполнения, так и после, а также обязательно доводить до конечного результата. Если ребенок не успел выполнить задание полностью письменно, часть задания он может ответить устно. При оценке устного ответа обязательно нужно учитывать речевые особенности. При оценке результатов письменных работ и при оценке знаний также следует учитывать индивидуальные

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

особенности.

Для детей с церебральным параличом характерны специфические трудности в усвоении лексической системы языка. Количественное ограничение словаря и замедленное его формирование связаны с неточностью, бессистемностью знаний и представлений об окружающем. Формирование грамматических категорий происходит медленно и с трудом. Дети испытывают трудности при построении предложений, согласовании слов в предложении в роде, числе, падеже. Отмечаются пропуски и повторы слов, нарушение порядка слов, неточное употребление предлогов. Поэтому развитие экспрессивной стороны речи является важным разделом в системе работы учителя по преодолению общего недоразвития речи у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Обучать детей содержательной и грамматически правильно оформленной связной речи необходимо ежедневно на уроках развития речи. Работа по развитию речи требует использования разнообразных приемов и средств с учетом индивидуальных особенностей учащегося. Во всех случаях необходимо развивать мотивацию речевого высказывания. Для этого у детей следует воспитывать желание общаться, стремление сообщить окружающим о своих впечатлениях и переживаниях. Ученик должен отвечать на уроке по собственному побуждению. И это побуждение надо всячески поддерживать и подкреплять одобрением. Поэтому не на всех этапах урока надо требовать полных, развернутых ответов. Они необходимы в определенных учебных ситуациях, когда ставится задача работать над построением предложений. Полные ответы не соответствуют естественному устному речевому общению, поэтому они не способствуют развитию мотивации речи; у ребенка с выраженными нарушениями звукопроизносительной стороны речи требование полных ответов может отбивать желание к речевому общению.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Учащихся с церебральным параличом надо все время поощрять к высказываниям, стимулировать их речевое общение. Уже на начальных этапах обучения, стимулируя развитие связной речи, детям необходимо давать и небольшие теоретические сведения о языке, так как сознательное осмысление ускоряет развитие соответствующих умений и навыков.

В первом классе основными видами работ по развитию речи являются пересказ и рассказывание. Обучение этим видам связной речи должно сочетаться с первоначальными аналитическими упражнениями, при помощи которых детей знакомят с основными признаками связного высказывания. Прежде всего, учащиеся должны осознать основной признак связного текста - единство содержания. Для этого проводятся специальные упражнения. Среди них можно назвать, например, соотнесение заглавия с содержанием текста, восстановление деформированных текстов. Большое место в работе занимают упражнения по составлению текстов. Это могут быть свободные рассказы, пересказы и рассказы, составленные по серии сюжетных картинок или по картине.

В процессе подготовки к выполнению данных упражнений большое значение придается работе над образцом (анализ речи учителя, ученика, художественных текстов и т.д.).

Для решения всех задач речевого развития используются дидактические игры. Они способствуют закреплению и уточнению словарного запаса, упражняют в составлении связных высказываний, развивают самостоятельную речь. Такие игры помогают развитию как видовых, так и родовых понятий, освоению слов в их обобщенных значениях. Играя, ребенок попадает в ситуации, когда он вынужден использовать приобретенные речевые знания.

Дидактические игры - эффективное средство закрепления грамматических навыков, так как благодаря диалектичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

дают возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных словоформ.

К концу обучения в первом классе дети должны научиться самостоятельно строить предложения, определять их границы в сплошном тексте небольшого объема, восстанавливать деформированный текст из 3-5-ти предложений, излагать устно текст по плану, состоящему из 2-3-х вопросов, составлять предложения из отдельных слов. Проводятся также специальные упражнения по подготовке детей к написанию изложений и сочинений.

На дальнейших этапах обучения проводится систематическая работа по формированию у учащихся умений понимать и сознательно строить связные высказывания разных типов. Темы для устных рассказов также подбираются в соответствии с общей тематикой уроков чтения.

Характер затруднений в процессе овладения письменной речью у учащихся с церебральным параличом находится в зависимости от дефекта, обусловившего это нарушение, особенностей нарушений устной речи, а также от состояния неречевых процессов (внимание, память, произвольная деятельность, познавательные процессы, зрительно-моторная координация и др.).

Коррекционная работа по предупреждению нарушений письменной речи тесно связывается с работой над произношением, воспитанием фонематического слуха и звуковым анализом [3-5].

Начинается эта работа с уточнения представлений учащихся о предложении и слове. Дети учатся выделять из предложений слова и анализировать их звуковой состав. Из слов выделяются слоги, определяются их количество и порядок в слове; затем проводится звуковой анализ слогов, т.е. из них выделяются составляющие их отдельные звуки. После устного деления слова на слоги и звуки ребенок должен вновь восстановить слово, т.е. произнести его целиком. Для звукового анализа берутся слова, содержащие только правильно произносимые звуки. Выделенный

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

из слога или из слова звук анализируется. Определяются особенности его звучания (согласный или гласный, звонкий или глухой, твердый или мягкий и т.д.).

В процессе выполнения специально подобранных слуховых упражнений ребенок учится узнавать данный звук среди других звуков и правильно определять его место в слове.

Соотношение слуховых и артикуляционных упражнений находится в зависимости от дефекта. Отрабатываемый звук соотносится с соответствующей буквой. Так, например, ребенок показывает букву, соответствующую произносимому звуку. Затем из серии картинок ребенок отбирает такие картинки, в названиях которых есть звук, обозначенный соответствующей буквой. После этого он складывает их из разрезной азбуки. Потом прочитывает их, выделяя нужную букву и определяя ее место в слове. Далее с помощью специальных упражнений в звуковом и звуко-буквенном анализе у ребенка формируют обобщенный образ звука и его связь с буквой. Формированию звуко-буквенного анализа помогают специальные упражнения в чтении слогов и слов с данной буквой. Вначале для чтения даются такие слоги и слова, звуковой и звуко-буквенный состав которых предварительно разобран.

После упражнений в чтении слогов и слов с данной буквой переходят к специальным письменным упражнениям. Вначале эти упражнения проводятся с предварительным звуковым и звуко-буквенным анализом. Затем предварительный звуковой анализ записываемых слов заменяется их последующим анализом. Ребенок читает записанное слово, проверяет правильность его написания и подчеркивает цветным карандашом соответствующую букву [5].

В некоторых случаях нарушения письма могут быть обусловлены несформированностью оптико-пространственного гнозиса. Дети смешивают графически сходные буквы. В этих случаях наряду со специальными упражнениями по развитию оптико-пространственного гнозиса ребенка учат выделять из слов и тщательно анализировать смешиваемые при письме буквы.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Вместе с учителем ребенок рассматривает его графическую структуру. Отмечается количество элементов, из которых состоит буква, а также их расположение. Затем учитель произносит тот или иной звук. В этот момент ребенок обводит пальцем выпуклую букву или лепит ее из пластилина. Затем буква снова включается в слово. Ребенок его прочитывает и записывает. Используются также следующие упражнения: составление букв из готовых элементов; анализ их графической схемы; узнавание букв в различных буквенных комплексах (словах, слогах). Проводятся также и письменные упражнения с предварительным звуко-буквенным анализом слов. Затем ребенок проговаривает те или иные звуки и записывает соответствующие им буквы. Кроме того, ребенку предлагают специальные упражнения по определению сходства и различия близких по начертанию букв.

Положительные результаты развития связной речи оказывает интегрированное обучение. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, попадая в среду здоровых детей, учатся преодолевать речевые барьеры, что дает возможность полноценного общения и обучения в массовой школе.

Развитие связной речи, формирование коммуникативных умений необходимы ребенку для успешного общения, логичного изложения своих мыслей, социализации и развития личности ребенка в целом. Детям с хорошо развитой речью легко общаться с окружающими, они понятно выражают свои мысли, желания. И наоборот, невнятная речь ребенка затрудняет его взаимоотношения с людьми и может наложить отпечаток на его характер.

Источники

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М., 1934. - С. 75, 86.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М. 1958. - С. 79.
3. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. - М., 1985. - С. 165.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

4. Ипполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мاستюкова Е.М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье (пособие для родителей и воспитателей). - М., 1980. - С. 112
5. Мастюкова Е.М. Речевые нарушения у учащихся с гиперкинетической формой церебрального паралича и медицинское обоснование логопедических мероприятий // Дефектология. - 1979. - № 2. - С. 97.

THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY.

Vasileva T.

Students with cerebral palsy have a wide variety of speech disorders, which greatly complicates the process of learning the lessons of rechi. V therefore important not only to the development and correction of sound pronunciation, but also to expand the experience of the children on the use of simple and complex predlozheniy. Detey should be taught to differentiate the morphological signs words. Generate practical morphological generalizations and experience to develop the analytic-synthetic activity.

Keywords: cerebral palsy, speech development, writing, connected speech.

Дата поступления 12.07.2016.

**ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАНИЯ В КАДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ПРИ КОРРЕКЦИИ
НИЗКОГО УРОВНЯ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ**

Маркина И.А., педагог-психолог I категории

Казанская кадетская школа-интернат
им. Героя Советского Союза Б.К. Кузнецова, г. Казань

Данная статья посвящена проблеме умственного развития детей, обучающихся в кадетской школе, сохранению психического здоровья, позитивного отношения к учебе в кадетской школе, высокого уровня учебной мотивации и коррекции низкого уровня умственного развития. Приведены результаты мониторинга психолога Кадетской школы. В поиске решения данной проблемы рассматриваются принципы инклюзивного образования, которые основываются на деятельном и дифференциальном подходе, где все участники образовательного процесса являются субъектами и в равной степени несут ответственность за получение ребенком услуг образовательной среды.

Ключевые слова: *субъектность, умственное развитие, расстройство обучения, задержка психического развития, педагогическая запущенность, инклюзивное образование, деятельный и дифференциальный подход.*

Детский возраст - уникальное время, когда процессы развития претерпевают количественные и качественные изменения. Это очень хорошо видно во младенческом и раннем детском возрасте, когда ребенок прибавляет в весе и росте в геометрической прогрессии, когда от первого слова до активного словаря - считанный год, когда первые неловкие движения в скором времени становятся умелыми и осмысленными. А дальше школа и появление все новых умений и навыков, и чем старше становится ребенок, тем меньше видна разница в его развитии для родителей.

Для успешного усвоения учебного материала необходимы качественные преобразования психических процессов, определяющие умственные способности ребенка. Педагоги сталкиваются с большим диапазоном различий умственного

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

развития и психологической готовности к обучению, и часто от родителей и учителей слышны фразы, что этот ученик (или сын, дочь) способный, но ленивый. Такие утверждения указывают на существование проблемы в обучении данного ребенка не выясненной этиологии.

Новая федеральная государственная образовательная система активизировала мониторинг развития, и по данным мониторинга Казанской кадетской школы-интерната им. Героя Советского Союза Б.К. Кузнецова 60% пятиклашек (2015-2016 уч.г.) имеют низкий уровень умственного развития; 50% - непринятых и отвергнутых в детском коллективе; 46% - комформный тип личности; 25% - с низким уровнем самоконтроля. Учебная мотивация находится на высоком уровне у 98% (при 46% удовлетворительной успеваемости, т.е. оценка «3» за старание). Количественный анализ не может обнаружить причину данной развилки, которая к концу 7-го класса показывает противоположные результаты, где количественный показатель учебной мотивации снижается, а неуспеваемость возрастает.

Отслеживание показателей мониторинга метапредметной сферы, включающей освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), позволит провести качественный анализ и определить проблемные точки в умственном развитии нынешних пятиклассников. Но на сегодняшний день уровень умственного развития, регулятивных, т.е. произвольных, процессов и коммуникативных умений не способствует использованию своих особенностей в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельности планирования и осуществления учебной деятельности, а также организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками и построению индивидуальной образовательной траектории, т.е. проявлению субъектности на данном промежутке времени примерно у 50% кадетов 5-х классов.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Так как школьная неуспеваемость является значимой неудачей и для родителей, и для самого ученика, то и выход из сложившейся неудачи они находят в силу своих возможностей. Для ребенка посещение школы становится делом формальным, а родители и вовсе исчезают или опускают руки, показывая свое бессилие. По мнению автора М.Г. Кряжева, школьная неуспеваемость является «расстройством обучения», когда ребенок испытывает значительные трудности в овладении одним или несколькими школьными умениями: слушать, понимать, читать, считать и рассуждать. Причины он разделяет на две группы: внутренние и внешние.

К внутренним причинам относятся умственная недоразвитость, физические дефекты, эмоциональные расстройства и патологические особенности темперамента и характера.

К внешним причинам он относит особенности социальной среды (неблагоприятные условия в семье, плохое качество воспитания) и особенности образовательной среды (неблагоприятные условия в школьном коллективе, плохое качество обучения).

По мнению авторов статьи «Проблемы объектов и субъектов инклюзивного образования» Ф.Г. Мухаметзяновой и В.А. Боговаровой, первый принцип инклюзивного образования, касающийся отсутствия взаимосвязи ценности самого человека с его способностями и достижениями, имеет свое отражение в теориях, интегрированных в психологии и педагогике. Этот принцип можно назвать принципом субъектности личности. Сущность данного принципа заключается в том, что каждый человек как развивающаяся личность может проявлять и развивать себя как субъект определенной деятельности. Субъект инклюзивного образования как самореализующаяся личность представляет особую ценность как для общества, так и для самого себя. Для лиц с ограниченными возможностями принцип субъектности имеет огромное значение. Это связано с тем, что

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

имея от природы некоторые ограниченные возможности, человек может быть ограничен в рамках здоровья физического, но не ограничен в рамках самореализации своего духовного и душевного здоровья и благополучия как субъект жизнедеятельности и субъект инклюзивного образования.

В Кадетской школе обучаются физически развитые и здоровые дети, и проблемы низкого уровня умственного развития являются следствием задержки психического развития, поэтому в рамках концепции кадетского образования они должны решаться на уровне формирования субъектности участников учебного процесса. Для этого каждый участник должен представлять идеальный образ выпускника Кадетской школы для направления своих душевных усилий и в самовоспитании самих кадетов, и в личных усилиях других субъектов воспитания соответствующей модели.

Данная модель включает в себя следующие характеристики:

- отношение к учебе (успеваемость), интерес к учебе, старательность, организованность, умение самостоятельно работать, способность к обучению;

- нравственные качества (развитость чувства долга и ответственности, дисциплинированность, обязательность, добросовестность, выполнение общеустановленных правил, трудолюбие, честность);

- волевые качества, эмоциональная устойчивость, преобладающее настроение, вредные привычки;

- общественная деятельность и активность (отношение к общественной работе и жизни коллектива, выполнение общественных обязанностей, инициативность);

- профессиональная направленность (преобладающие интересы, увлечения, склонности, интерес к военному делу, широкий кругозор, начитанность, культура, занятия спортом).

Высокие требования, предъявляемые к учащимся Кадетской школы, должны подкрепляться личным примером как учителей и офицеров-воспитателей, так и родителей, которые должны

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

научить своих детей самому главному принципу субъектности, приводящему к качественному изменению личности ребенка, - это быть активным участником своей жизни и нести ответственность за свой выбор.

Источники

1. Мухаметзянова Ф.Г., Пац М.В. Феномен субъектного опыта будущего учителя: контекст профессиональной культуры // Дискуссия. - 2013. - № 10(40). - С. 167-171(ВАК).
2. Мухаметзянова Ф.Г., Мустафина Р.З., Фатыхова А.Л. Развитие у будущего учителя начальных классов субъектной готовности к метапредметной деятельности // Образование и саморазвитие: Научный ж-л. - 2013. - № 4(38). - С. 177-184 (журнал ВАК).
3. Матвеева С.Е., Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы субъектов инклюзивного образования // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Междунар. научно-практич. конф. ЮНЕСКО / Под ред. Н.М. Прусс, Ф.Г. Мухаметзяновой, 2014. - С. 29-34.
4. Кряжев М.Г. Расстройство обучения: Учебное пос.: М-во образования и науки РФ, Акад. соц. образования, 2004.

THE FORMATION OF SUBJECTNESS OF THE PARTICIPANTS OF EDUCATION IN A CADET SCHOOL AT LOW MENTAL DEVELOPMENT CORRECTION

Markina I.

This article is devoted to the problem of mental development of children enrolled in the Cadet School, of preservation their mental health, positive attitude to studies, a high level of motivation to acquire knowledge and correction of the low level of intellectual development. The author gives the results of a psychologist's monitoring in the Cadet School. In the search for a solution to this problem, the principles of inclusive education, which are based on the active and the differential approach, where all participants of the educational process are the subjects and are equally responsible for obtaining the educational environment of the child services, are discussed.

Keywords: *subjectiveness, cognitive development, learning disorders, mental retardation, neglect of studies, inclusive education, active and differential approach.*

Дата поступления 01.08.2016.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА
РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ**

Рогачева Т.В., доктор психологических наук,
e-mail: TVRog@yandex.ru

ЧОУ ВО «Уральский медико-социальный институт», г. Екатеринбург

Рассмотрено понятие «реабилитационный потенциал», выделены основные компоненты реабилитационного потенциала: саногенетический, психологический, социально-средовой. На примере расстройства аутистического спектра описано значение социально-средового компонента реабилитационного потенциала, подчеркнута необходимость ранней реабилитации детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Описаны основные проблемы детей с РАС, предложены варианты решения этих проблем в реабилитационном процессе. К таким решениям автор относит формирование специфической привязанности, смысл которой в эмоциональной связи, позволяющей адекватно удовлетворять потребности ребенка с РАС. Понимание матерью специфичности потребностей такого ребенка позволит ей уже на ранних этапах онтогенеза обеспечить ребенку безопасность, в которой он нуждается значительно больше, чем обычный младенец. Следовательно, ранние реабилитационные мероприятия для ребенка с РАС позволяют усилить реабилитационный потенциал, тем самым расширяя возможности жизнедеятельности человека с РАС.

Ключевые слова: *расстройство аутистического спектра, реабилитационный потенциал (РП), социально-средовой компонент РП.*

Для прояснения понятия «реабилитационный потенциал» необходимо обратиться к более широкому понятию «реабилитация». Понятие «реабилитация», как известно, впервые в медицине было применено официально к больным туберкулезом. В 1946 г. в США впервые был проведен конгресс по реабилитации этих больных, на котором Курт Винтер предложил следующее определение: «Реабилитация - это целенаправленная деятельность коллектива в медицинском, педагогическом, социальном и экономическом аспектах с целью сохранения, восстановления и укрепления способностей человека

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

принимать активное участие в социальной жизни» [4]. Всемирная организация здравоохранения рассматривает реабилитацию как «процесс, включающий в себя все меры, направленные на обеспечение возможности достичь социальной интеграции» [4]. Другими словами, реабилитация в современном понимании предполагает включение в зону своей ответственности достаточно большого круга лиц, в том числе психологов, педагогов и др. К сожалению, в нашей стране часто понятие «реабилитация» сужается до медицинского аспекта, сущностью которого является восстановительная медико-биологическая терапия. Безусловно, важно оказывать болеющему человеку медицинскую помощь. Однако на деле медицинская реабилитация протекает без учета индивидуально-личностных особенностей человека, шкалы ценностей той микросреды, в которой он живет, уровня притязаний, представлений о личностном и социальном комфорте, о возможностях адекватного существования в новых условиях. Поэтому, на наш взгляд, проведение восстановительной терапии не может подменить собой реализацию индивидуальной программы реабилитации, основным содержательным компонентом психологического раздела которой выступает квалифицированная помощь в прояснении реабилитационного потенциала для каждого человека. Для корректного решения проблемы оценки реабилитационного потенциала предварительно целесообразно проанализировать само это понятие, его структуру и функции. Обобщая существующие научные определения, можно считать, что под реабилитационным потенциалом следует понимать совокупность биологических, личностных (психологических) и социально-средовых факторов, которые обуславливают возможность восстановления или компенсации нарушений различных функций за счет расширения доступных человеку (инвалиду) видов жизнедеятельности посредством реализации реабилитационных мероприятий. При этом по своей сути реабилитационный потенциал представляет собой своеобразную системную биопсихосоциальную характеристику

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

статуса инвалида. Соответствующим образом в целостной структуре реабилитационного потенциала выделяют его компоненты (или составляющие):

- саногенетический потенциал, определяющий возможность расширения сфер жизнедеятельности за счет восстановления или компенсации нарушений в анатомическом, физиологическом состоянии организма;

- психологический потенциал, определяющий возможность расширения сфер жизнедеятельности за счет восстановления или компенсации нарушений на психическом уровне;

- социально-средовой потенциал, определяющий возможность расширения сфер жизнедеятельности за счет восстановления или компенсации нарушений, обусловленных социально-средовыми факторами.

В данном случае очевидно, что саногенетическая и психологическая составляющие реабилитационного потенциала характеризуют соответствующие ресурсы самого индивида, а социально-средовая - ресурсы общества (микросреды инвалида, условий жизнедеятельности и пр.), содействующие актуализации и саногенетического, и психологического реабилитационных потенциалов [3]. Неоспоримым является и тот факт, что состояние реабилитационного потенциала будет определяться теми или иными параметрами на биологическом, психологическом и социально-средовом уровне. Принципиально важным при его определении является выявление сохранных ресурсов на биологическом и психическом уровне, которые могут выступать в роли компенсаторных функций, а также диагностика патологических процессов (нарушений). Другими словами, в данном случае речь идет о позитивной и негативной составляющих реабилитационного потенциала, представленных во всех его элементах. Подчеркнем также, что оценка позитивной составляющей является специфической отличительной особенностью реабилитационной диагностики в отличие, например, от клинической. При этом реабилитационная

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

диагностика должна отражать не только состояние объекта диагностики, но и прогноз реализации способностей человека, находящегося в условиях ограниченной жизнедеятельности. В данном аспекте реабилитационный потенциал следует рассматривать как один из фрагментов инфраструктуры реабилитационного процесса, который включает в себя реабилитационную диагностику, реабилитационные воздействия и реабилитационное сопровождение.

Особенно актуальна такая постановка вопроса для детей, имеющих заболевание с непроясненной этиологией, с различными вариантами патогенеза и неоднозначным результатом реабилитации. К таким детям можно отнести и пациентов с расстройствами аутистического спектра (РАС). Принято определять аутизм [5] как первазивное (комбинированное дезадаптивное) нарушение развития, представленное различными симптомами в социальных, коммуникативных и поведенческих проявлениях. Наиболее часто у таких детей диагностируются следующие затруднения:

- качественное нарушение в социальном взаимодействии (например, отсутствие эмоциональной или социальной взаимности, сниженное использование невербальной коммуникации и пр.);

- качественное нарушение коммуникации (например, отставание или отсутствие разговорной речи, стереотипное использование языка, отсутствие разнообразной спонтанной игры или игры по социальной имитации и пр.);

- ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения, ритуалы.

Т.Питерс так определил детей с РАС: «Если человек страдает аутизмом, это не означает, что он перестает быть человеком. Но при аутизме он становится чужим для остальных людей. Что нормально для других - для меня ненормально... В каком-то смысле я очень плохо подготовлен к выживанию в этом мире, как инопланетянин, оказавшийся на планете без инструкций по ориентации в пространстве» [2]. Другими словами, РАС - это не заболевание психиатрического регистра (хотя в МКБ-10

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

расположено в разделе F), поэтому задача специалистов, помогающих ребенку с РАС и членам его семьи, - развивать те аспекты реабилитационного потенциала, которые помогают адекватному, насколько это возможно для данного ребенка, функционированию в социуме. Саногенетический компонент реабилитационного потенциала у ребенка с РАС минимален, так как вылечить аутизм невозможно. Человек будет иметь данный диагноз до 18 лет, а затем, по крайней мере в нашей стране, если семья примет решение определить для него статус инвалида, то психиатры будут диагностировать его как шизофреника. Психологический компонент как вклад в реабилитацию ребенка с РАС имеет серьезные перспективы при условии активизации социально-средового потенциала на самых ранних этапах онтогенеза. Главным компонентом реабилитационного потенциала для таких детей выступает социально-средовой потенциал, т.е. те возможности, которые может предоставить среда. К сожалению, в нашей стране сложилась практика определения психиатрами статуса «ребенок-инвалид» примерно с 4-х лет. До 4-х лет такому ребенку зачастую помощь не оказывается, а родители не понимают особенностей своего ребенка. Поэтому ранняя диагностика ребенка способствует ранней помощи таким детям. Признаки РАС можно отследить и, следовательно, оказать специализированную помощь уже в период до 1-го года. Так, в возрасте от 2-х до 12-ти месяцев младенец не поворачивает голову и глаза на звук, менее активен, не улыбается при взаимодействии с мамой, не демонстрирует двигательную активность при контакте с другим человеком, доминируют повторяющиеся движения, часто громко кричит и пр. Серьезным фактором, обуславливающим реабилитационный потенциал такого ребенка, выступает формирование специфической привязанности как своеобразной эмоциональной связи, помогающей матери определить потребности своего ребенка. Концепция привязанности была предложена Д.Боулби, который указывал, что «поведение привязанности возникает у детенышей почти всех видов млекопитающих и у многих видов

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

продолжается на протяжении всей взрослой жизни... Сохранение близости незрелого животного к предпочитаемой взрослой особи, почти всегда матери, является правилом, которое говорит о том, что такое поведение имеет ценность выживания. Таким образом, поведение привязанности понимается как класс поведения, отличный от кормящего поведения и сексуального поведения» [1]. Основой формирования привязанности является чуткость матери к специфически проявляемым потребностям ребенка. Если обычный ребенок начинает улыбаться в течение первых 3-х недель после рождения, то ребенок с РАС практически не реагирует на человеческое лицо. Свои потребности он обозначает плачем, поэтому главная задача для матери - выявить основные виды плача ребенка с РАС и соотнести их с его потребностями. Чем раньше мать научится определять потребности своего малыша, а главное - удовлетворять их стереотипным образом, тем больше вероятность благоприятного прогноза их взаимодействия в дальнейшем. Другая особенность детей с РАС - приверженность порядку. Такой порядок предполагает «пространственное планирование», т.е. четкое функциональное разделение пространства (ребенок спит в одном месте, ест в другом, одевается в третьем, играет в четвертом и пр.), о котором позаботилась семья. Желательно, чтобы члены семьи также выполняли определенные действия в конкретных местах. Тогда ребенок с РАС чувствует себя в безопасности, так как среда для него предсказуема. Т.Питерс приводит пример Стивена, «который ездил с родителями в горы и хорошо там отдохнул. Каждый день на протяжении недели он был одет в красный свитер. С тех пор прошло два месяца. Сегодня мама дала ему этот свитер снова. В первое мгновение она не поняла, почему Стивен засиял от радости, но для Стивена это был знак, что он снова поедет в горы. Он нервничал весь день, и когда семья собралась дома вечером, у него произошла сильная вспышка раздражения» [2, с. 43]. Для таких детей важно организовать соблюдение режима дня практически с рождения, так как одинаковая последовательность действий успокаивает таких детей. Д.Боулби отмечает большую

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

значимость в жизни маленьких детей параметра «знакомый - незнакомый», который, несомненно, вдвойне значим для ребенка с РАС. Данный автор пишет: «Теперь известно, что для многих видов любая ситуация, которая стала знакомой..., воспринимается как связанная с безопасностью, в то время как другая ситуация воспринимается настороженно» [1]. Мама ребенка с РАС, адекватно представляя его потребности, формирует тем самым эмоциональную связь с ним, смысл которой в обеспечении безопасности. Для ребенка с РАС потребность в безопасности акцентуирована, так как такому ребенку достаточно тяжело даются социальные контакты. Поэтому понимающая мать как лицо, которому можно доверять, обеспечивает ребенку уверенность в поддержке и помощи. Таким образом, уже на первом году жизни можно сформировать у ребенка с РАС навыки самовыражения, специально адаптированную систему коммуникации, которую понимают члены его семьи. Чаще дети с РАС не очень заинтересованы в коммуникации, они как бы не обращают внимание на других людей и даже на маму, «изображают» глухих (очень часто таких детей в возрасте до 2-х лет путают с глухими детьми), не демонстрируют невербальные способы взаимодействия, эхоталичны. Свои потребности они выражают криками и плачем. Формирование речи отличается тем, что дети с РАС используют определенное слово для обозначения конкретного предмета. Как указывает Т.Питерс, «с точки зрения аутичного ребенка было бы нелогично называть тем же именем предмет, имеющий больший размер, другой цвет. Его понимание основано на том, что он видит. И это делает спонтанное обобщение невозможным» [2]. Далее этот автор приводит пример маленького Тома в период, когда у него начали развиваться речевые навыки. «Он придумывал свои собственные имена для различных предметов, которые были в сущности одинаковыми, но выглядели по-разному, например, велосипед он называл разными именами. Среди них были: «велосипед», «трактор», «колеса в грязи», «колеса в траве», а также «ноги на педалях». Все считали его «творческим», но я знал, что это было связано с его

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

беспомощностью. Он не смог понять фразу: «Садись на велосипед», так как перед ним в тот момент находились «ноги на педалях». Он был не в состоянии понять, что то, что он называет «ноги на педалях», мы называем велосипедом» [2]. Аутичные дети стремятся к контакту, но не знают, как это сделать. Для коммуникативной помощи ребенку с РАС существуют специальные визуальные коммуникационные системы, в которой наглядно зафиксирована связь между символом и значением. Обычно это либо рисунки, либо фотографии. Чем раньше мама и другие члены семьи начнут коммуникацию с помощью визуальных систем коммуникации, тем быстрее малыш поймет, что просьба, выраженная пусть и специфическим способом, является более эффективным средством, нежели вспышка гнева или самоповреждение. Приведем пример из своей практики. Гриша, 5 лет, ребенок с РАС, приходит на реабилитацию в течение 5-ти месяцев. Он практически не говорит, хотя умеет это делать, словарный запас достаточно большой. Гриша «чирикает», обозначая свои потребности на специфическом языке. Мама научила его пользоваться визуальными карточками. Он заходит в помещение и видит на столе бананы, достает картинку «кушать», мама предлагает ему банан. Гриша начинает раздражаться. Мама переходит на речевую коммуникацию: «Ты хочешь банан?». Гриша начинает злиться, топтать ногами и громко кричать. Предлагаем маме вспомнить, когда чаще используется эта карточка, кроме желания Гриши поесть. Оказывается, мама заметила, что вчера он использовал эту карточку при общении со старшей сестрой, чтобы обозначить ей, что он хотел бы посмотреть мультфильм, на обложке кассеты с которым нарисованы бананы. Просим проверить, часто ли данная карточка используется для просьбы к сестре о просмотре мультфильма. Позже выяснилось, что да. Таким образом, если та среда, в которой оказался ребенок с РАС, создаст адаптированную для него систему коммуникации, то он получает инструмент, с помощью которого может влиять на свое окружение и удовлетворять собственные потребности. Такая система позволяет

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

сформировать у ребенка с РАС навыки самовыражения и получать удовольствие от коммуникации. Следовательно, в ситуации с нарушениями развития ребенка именно социально-средовой компонент реабилитационного потенциала помогает активизировать как саногенетический, так и психологический компоненты реабилитационного потенциала. Реабилитационный потенциал является показателем возможности расширения сфер жизнедеятельности. Это является его базовой функцией. Качественный анализ реабилитационного потенциала позволяет, во-первых, выделить реальные цели и задачи реабилитации. Во-вторых, он дает возможность установить определенную иерархию приоритетов этих целей и задач. И, в-третьих, в конечном счете, он позволяет определить оптимальные варианты методических приемов реабилитации, на которые, пусть и в несколько обобщенном виде, будут указывать ее цели и задачи.

Источники

1. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. - М.: Канон+, 2014. - 271 с.
2. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. - М.: Владос, 2003. - 240 с.
3. Матвеева С.Е., Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы субъектов инклюзивного образования // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Междунар. научно-практич. конф. ЮНЕСКО / Под ред. Н.М. Прусс, Ф.Г. Мухаметзяновой, 2014. - С. 29-34.
4. Предупреждение инвалидности и реабилитация. Доклад Комитета экспертов ВОЗ по предупреждению инвалидности и реабилитации. - Женева, 1983. - 43 с.
5. Winter K. Die Bedeutung der Herz-Kreislauf-Erkrankungen für Sterblichkeit, Arbeitsunfähigkeit und Invalidität. - Verlag Volk und Gesundheit, Berlin, 1962. - 124 p.
6. www.mkb-10.com (Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10)).

COMPONENTS OF FORMATION OF THE REHABILITATION POTENTIAL OF A CHILD WITH AUTISM

Rogacheva T.

The author investigated the concept of «rehabilitation potential» and highlighted the main components of rehabilitation potential: sanogenetic, psychological, social-environmental. On the example of autism spectrum disorders (ASD) the author described the importance of socio-environmental component of rehabilitation potential, and stressed the need of early

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

rehabilitation of children with autism spectrum disorder (ASD). The article also touched upon the basic problems of children with ASD and gave solutions to these problems in the rehabilitation process. The author included into these solutions the development of a specific allegiance, which means emotional connection to make it possible to meet properly the needs of a child with ASD. When the mother understands the specificity of the child's needs in the early stages of ontogeny will allow her ensure the child's safety, which the child needs much more than a normal baby. Therefore, early rehabilitation activities for a child with ASD make it possible to strengthen the rehabilitation potential, thereby expanding the possibilities of human life with ASD.

Keywords: *autism spectrum disorder, rehabilitation potential (RP), social and environmental components of RP.*

Дата поступления 09.09.2016.

**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ
ЗРЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

Сигачева Н.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка в сфере высоких технологий,
e-mail: nsigacheva@mail.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

В статье рассматриваются проблемы организации учебного процесса для студентов с нарушениями зрения, создания инфраструктуры, подготовки преподавательского состава, разработки специальных образовательных программ. Анализируются социальные и педагогические условия обучения студентов-инвалидов. Также приводятся различные рекомендации по преодолению барьеров в обучении и повышению эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: слепые, слабовидящие, нарушения зрения, организация учебного процесса, социальные и педагогические условия.

По данным статистики в настоящее время в Республике Татарстан проживает 3,8 млн. человек, из них 9,5 тыс., то есть 2,9%, - слепые и слабовидящие [2]. В последние годы усилилась тенденция поступления данной категории инвалидов в высшие учебные заведения. Этот процесс актуализировал проблему создания инфраструктуры, подготовки преподавательского состава, разработки специальных образовательных программ для студентов-инвалидов.

При организации учебного процесса для студентов с нарушением зрения следует учитывать, что существуют разные степени потери зрения: абсолютная (тотальная) слепота на оба глаза, при которой полностью утрачиваются светоощущение и цветоразличение; практическая слепота, при которой сохраняется либо светоощущение, либо остаточное зрение, позволяющие в известной мере воспринимать свет, цвета, контуры и силуэты предметов.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

По установленной классификации к слепым относятся лица, острота зрения которых находится в пределах от 0% до 0,04%. Таким образом, контингент слепых включает людей, полностью лишенных зрения (тотальные слепые) и обладающих остаточным зрением (с остротой зрения от светоощущения до 0,04%). Люди с остротой зрения от 0,05% до 0,2% входят в категорию слабовидящих и уже могут работать с помощью зрения при соблюдении определенных гигиенических требований. Дети с пониженным зрением, или дети с пограничным зрением между слабовидением и нормой, - это дети с остротой зрения от 0,5 (50%) до 0,8 (80%) на лучше видящем глазу с коррекцией [4].

Инфраструктура действующих высших образовательных учреждений, к сожалению, не предполагает создание достаточно комфортных условий студентам-инвалидам для совместного обучения вместе со своими сверстниками. Например, искусственная освещенность помещений, в которых занимаются студенты с пониженным зрением, должна составлять от 500 до 1000 лк. Поэтому рекомендуется использовать крепящиеся на столе лампы. Свет должен падать с левой стороны или прямо. Очевидно, что данное требование не всегда исполняется.

Медики, практикующие педагоги считают, что к образовательным учреждениям, обучающим инвалидов, должны быть предъявлены особые требования наличия специальных образовательных программ, разработанных с учетом индивидуальной программы реабилитации инвалидов, технических средств, специально подготовленных педагогов, владеющих коррекционными методами. В вузе также необходимо обеспечить качественное медицинское обслуживание, социальные и иные условия, без которых невозможно или затруднено освоение общеобразовательных программ молодыми людьми - инвалидами [5].

Важно учитывать специфику обучения слепых и слабовидящих студентов, которая предполагает:

- дозирование учебных нагрузок;

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- применение специальных форм и методов обучения, оригинальных учебников и наглядных пособий, а также оптических и тифлопедагогических устройств, расширяющих познавательные возможности студентов;

- специальное оформление учебных кабинетов;
- организацию лечебно-восстановительной работы;
- работу по социально-трудоустройству адаптации.

Эффективным средством социальной и профессиональной реабилитации людей с нарушениями зрения, способствующим их успешной интеграции в социум, являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Обучение людей с нарушениями зрения с применением ИКТ в последнее время приобретает массовый характер. Проблемы доступа к визуальной информации для незрячих пользователей могут быть компенсированы посредством предоставления информации в аудио- и кинестетической формах.

В настоящее время ИКТ сделали доступными для незрячих людей многие современные профессии и значительно ускорили процесс повышения их профессионального уровня, предоставили им равные возможности трудоустройства. Таким образом, освоение ИКТ для незрячих является не только способом приобретения новых знаний, но и методом овладения одним из важнейших инструментов их социальной и профессиональной реабилитации.

Особое внимание при организации учебного процесса необходимо уделить подготовке компьютерного специального рабочего места (КСРМ) для обучающегося с нарушением зрения в соответствии с ГОСТ РФ Р 51645-2000 «Рабочее место для инвалида по зрению - типовое, специальное, компьютерное» [4].

Педагогам следует учитывать, что студенты с нарушениями зрения уступают обучающимся с нормальным зрением в точности и оценке движений, степени мышечного напряжения в процессе освоения и выполнения заданий. Ограниченность информации, получаемой слабовидящими, обуславливает схематизм зрительного образа, его скудность, нарушение целостности

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

восприятия, когда в образе объекта отсутствуют не только второстепенные, но и определяющие детали, что ведет к фрагментарности или неточности образа.

При слабовидении страдает скорость зрительного восприятия; нарушение бинокулярного зрения (полноценного видения двумя глазами) у слабовидящих может приводить к так называемой пространственной слепоте (нарушению восприятия перспективы и глубины пространства), что важно при черчении и чтении чертежей.

В настоящее время разработаны рекомендации по организации образовательного процесса для обучающегося с нарушением зрения. В качестве механизма, компенсирующего недостатки зрительного восприятия, у слабовидящих лиц выступает слуховое и осязательное восприятие.

При зрительной учебной работе у слабовидящих студентов быстро наступает утомление, что снижает их работоспособность. Поэтому необходимо чаще проводить небольшие перерывы. Слабовидящим могут быть противопоказаны многие обычные действия, например, наклоны, резкие прыжки, поднятие тяжестей, так как они могут способствовать ухудшению зрения. Для усвоения информации слабовидящим студентам требуется большее количество повторений и тренировок.

Во время проведения занятий следует чаще переключать обучающихся с одного вида деятельности на другой. Педагоги должны учитывать допустимую продолжительность непрерывной зрительной нагрузки для слабовидящих студентов. К дозированию зрительной работы надо подходить строго индивидуально.

При проведении занятий следует учитывать значение слуха в необходимости пространственной ориентации, которая требуется локализовать источники звуков, что способствует развитию слуховой чувствительности. У лиц с нарушениями зрения при проведении занятий в условиях повышенного уровня шума, вибрации, длительных звуковых воздействий может

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

развиться чувство усталости слухового анализатора и дезориентации в пространстве.

При лекционной форме занятий слабовидящим следует разрешить использовать звукозаписывающие устройства и компьютеры как способ конспектирования во время занятий. Информацию необходимо представлять, исходя из специфики слабовидящего студента: крупный шрифт (16-18 размер), дисковый накопитель (чтобы прочесть с помощью компьютера со звуковой программой), аудиофайлы.

Все записанное на доске должно быть озвучено преподавателем. Необходимо комментировать свои жесты и надписи на доске и передавать словами то, что часто выражается мимикой и жестами. При чтении вслух необходимо сначала предупредить об этом. Не следует заменять чтение пересказом. В построении предложений не следует использовать расплывчатых определений и описаний, вроде: «предмет находится где-то там, на столе, это недалеко от вас...». Старайтесь быть точным: «Предмет слева от вас».

В учебной деятельности со слабовидящими возможно использование сети Интернет, мультимедиа, on-line-семинаров и консультаций, консультаций в режиме off-line посредством электронной почты. При этом в процессе работы на компьютере рекомендуется использовать принцип максимального снижения зрительных нагрузок. Для этого нужно обеспечить:

- подбор индивидуальных настроек экрана монитора в зависимости от диагноза зрительного заболевания и от индивидуальных особенностей восприятия визуальной информации;
- дозирование и чередование зрительных нагрузок с другими видами деятельности;
- использование специальных программных средств для увеличения изображения на экране или для озвучивания информации;

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- принцип работы с помощью клавиатуры, а не с помощью мыши, в том числе с использованием «горячих» клавиш, и освоение слепого десятипальцевого метода печати на клавиатуре.

Важную роль играет межличностное взаимодействие со студентами с нарушениями зрения в образовательном процессе. Слабовидящим студентам нужно помочь в ориентации в пространстве Университета. В начале учебного года их необходимо провести по зданию учебного заведения, чтобы они запомнили месторасположение кабинетов и помещений, которыми будут пользоваться. Находясь в помещении, новом для слабовидящих обучающихся, нужно описать место, где они находятся. Например: «В центре аудитории, примерно в пяти шагах от вас, справа и слева - ряды столов, доска - впереди». Или: «Справа от двери, как заходишь, - стенд». Необходимо обратить внимание студентов на «опасные» для здоровья предметы.

Когда предлагаете слабовидящему сесть, не нужно его усаживать, необходимо направить его руку на спинку стула или подлокотник. Во время проведения занятий следует назвать себя и представить других собеседников, а также остальных присутствующих, вновь пришедших в помещение. При общении с группой со слабовидящим нужно каждый раз называть того, к кому обращаетесь. Нельзя заставлять собеседника говорить в пустоту: если вы перемещаетесь, предупредите его.

При знакомстве слабовидящего с незнакомым предметом не следует водить его руку по поверхности предмета, нужно дать ему возможность свободно потрогать предмет. Если попросят помочь взять какой-то предмет, не следует тянуть кисть слабовидящего к предмету и брать его рукой этот предмет, лучше подать ему предмет или подвести к нему.

Заметив, что слабовидящий сбился с маршрута или впереди него есть препятствие, не следует управлять его движением на расстоянии, нужно подойти и помочь выбраться на нужный путь. Если не получится подойти, необходимо громко предупредить об опасности. При спуске или подъеме по ступенькам слабовидящего

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

ведут боком к ним. Передвигаясь, не делают рывков, резких движений.

Особое внимание следует уделять развитию самостоятельности и активности слабовидящих студентов, особенно в той части учебной программы, которая касается отработки практических навыков профессиональной деятельности. Преподаватель должен проявлять педагогический такт, создавать ситуации успеха, своевременно оказывать помощь каждому студенту, развивать веру в собственные силы и возможности.

Подводя некоторые итоги, следует подчеркнуть, что обучение студентов, имеющих проблемы со зрением, - это не только привилегия высшего учебного заведения, но и огромная ответственность, предполагающая особые требования к наличию материально-технического обеспечения, специальных образовательных программ, технических средств обучения, специально подготовленных педагогов, владеющих коррекционными методами.

Источники

1. Федеральный закон Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ.
2. Электронный ресурс: http://prav.tatarstan.ru/docs/post/post1.htm?pub_id=212065
// Постановление Кабинета министров № 1023 от 23.12.2013 г. «Об утверждении Государственной программы «Социальная поддержка граждан Республики Татарстан на 2014-2020 годы».
3. Гаврилова Н.В. Проблемы адаптации лиц с ОВЗ // Профессиональное образование. Столица. - 2013. - № 1. - С. 42-43.
4. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе / Под ред. Б.Б. Айсмонтаса: Учебн. пос. для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. - М.: МГППУ, 2013. - 196 с.
5. Матвеева С.Е., Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы субъектов инклюзивного образования // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Междунар. научно-практич. конф. ЮНЕСКО / Под ред. Н.М. Прусс, Ф.Г. Мухаметзяновой, 2014. - С. 29-34.
6. Электронный ресурс: v8.1c.ru/UserFiles/Image/_notes/SbornikZTO.pdf
Здоровьесберегающие технологии в образовании: научно-методологические подходы и аспекты применения информационных систем. Международный конгресс, 6 ноября

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

2014 г. - М.: Научно-исследовательский институт детского питания РАСХН, Фирма «1С»: Труды и материалы. - М.: ООО «1С-Паблишинг», 2014. - 144 с.

PROBLEMS OF TEACHING STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Sigacheva N.

The article deals with the problems of the educational process for students with visual impairments, infrastructure, teacher training, the development of special education programs. The author analyzes social and pedagogical conditions of education of students with disabilities. She also provides a variety of recommendations to overcome barriers to learning and to improve the efficiency of an educational process.

Keywords: *Blind, visually impaired, organization of educational process, social and pedagogical conditions.*

Дата поступления 23.08.2016.

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Соловьева И.Л., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделом общего и коррекционного образования Центра дошкольного, общего и коррекционного образования, e-mail: 89036283574@mail.ru

ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва

В статье описаны тенденции и перспективы организации, содержания инклюзивного образования обучающихся с нарушениями слуха. Приводятся примеры взаимодействия инклюзивной и специальной школы, в котором общеобразовательные организации для обучающихся с нарушениями слуха рассматриваются в качестве ресурсного Центра инклюзивного образования. Показан индивидуальный подход к психолого-педагогическому сопровождению детей с нарушениями слуха в урочной и внеурочной деятельности с учетом их особых образовательных потребностей.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с нарушениями слуха.

Нынешний учебный год отличает начало новой эры образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), когда поэтапное введение нового образовательного стандарта открывает перед ними новые, поистине неограниченные образовательные возможности. Именно возможность получения этими детьми образования является залогом улучшения их качества жизни и успешного личностного развития. Полномочия общеобразовательных организаций по созданию специальных условий для организации инклюзивного образования гарантирует Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Будущее этих детей определяет комиссионное решение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которое определит вариант образовательной траектории каждого из детей. Воодушевленные полученным решением родители этих детей (законные

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

представители) в настоящее время выбирают те образовательные организации (ОО), к которым испытывают большее доверие в силу разных причин, включающих, прежде всего, территориальное расположение, а также рейтинг ОО. Предполагается, что выбранная таким образом образовательная организация сможет предоставить специальные условия образования и квалифицированных педагогических работников, способных осуществить адекватное качественное психолого-педагогическое сопровождение. ФГОС ОВЗ (2014) регламентирует действия этих организаций по созданию педагогического пространства, позволяющего максимально развить потенциальные возможности каждого из детей. Вместе с тем, проблема создания педагогического пространства, адекватного задачам инклюзивного образования, чрезвычайно актуальна для специалистов и руководителей образовательных организаций, обучающих детей с ОВЗ, а также для родителей школьников с особыми образовательными потребностями (ООП). Практика пилотного введения образовательных стандартов накопила многие вопросы, которые в первую очередь связаны с наличием/отсутствием специального оборудования для выстраивания специальной архитектурной среды и кадрового обеспечения образования детей с ОВЗ.

Педагогическая общественность реально представляет противоречия между специальным образованием, которое было доступно детям с ОВЗ в течение многих десятилетий, и инклюзивной практикой. Вместе с тем, современные реалии таковы, что выбор родителей часто склоняется в силу разных причин к новой реальности инклюзивного образования. I Всероссийский съезд дефектологов «Особые дети в обществе» (2015) признал колоссальный позитивный опыт специального образования и позиционировал его в качестве ресурса отечественного инклюзивного образования. В данной связи рассмотрим далее эти позиции в отношении инклюзивного образования обучающихся с нарушениями слуха.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Вначале определим контингент обучающихся с нарушениями слуха в настоящее время, используя статистические данные. Итак, в России обучаются:

- 5609 детей с нарушениями слуха дошкольного возраста;
- общее образование в специальных (коррекционных) общеобразовательных организациях для обучающихся с нарушениями слуха получают 17177 детей;
- в системе инклюзивного образования обучаются 2497 детей (данные Э.И. Леонгард).

Обратимся к истории инклюзивного образования глухих детей в России, которое насчитывает не одно десятилетие и связано, в первую очередь, с именем Э.И. Леонгард. В 80-е годы прошлого века по инициативе Эмилии Ивановны ее лучшие ученицы Ира и Ириша начали обучаться в московской школе № 710 (директор - В.К. Жудов), которая входила в число экспериментальных школ АПН СССР. Девушки закончили школу, получили высшее образование. Затем в 90-е годы Э.И. Леонгард успешно учила своих питомцев сначала в детском саду № 343 (заведующая - Л.Л. Исаева), а затем уже целыми классами в двух московских школах: № 299 (директор - Э.Ю. Бараль) и № 1341 «Ковчег» (учитель - З.И. Куприхина, директор - А.М. Леонторович). В те же 90-е под руководством Н.Д. Шматко начал инклюзивную практику д/с № 1365 (педагог - Л.Н. Терьянова, заведующая - В.Н. Сводина). Затем в инклюзивную практику включились Центр «Благо» (руководитель - М.Л. Любимов) и школа № 665. Таким образом, более 30 лет существует инклюзивное образование незлышащих. Все эти годы инициаторами инклюзии были родители этих детей.

Вместе с тем, по мнению С.В. Алехиной, Ю.А. Афанасьевой, Е.Н. Кутеповой, О.Г. Приходько, И.М. Яковлевой, современная специальная школа накопила достаточный опыт, чтобы осуществить партнерское сетевое взаимодействие «специальная школа - инклюзивная школа». Рассмотрим в этой связи особые образовательные потребности обучающихся с нарушениями слуха,

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

используя общепризнанную классификацию Р.М. Боскис, на основные положения которой опирались разработчики ФГОС ОВЗ (2014).

К категории детей с нарушениями слуха относятся дети, имеющие стойкое двустороннее нарушение слуховой функции, при котором речевое общение с окружающими посредством устной речи затруднено (тугоухость) или невозможно (глухота). Для педагогических целей слабослышащие дети школьного возраста делятся на две категории:

1) слабослышащие дети, обладающие развитой речью с небольшими ее недостатками;

2) слабослышащие дети с глубоким речевым недоразвитием.

Нарушение слухового восприятия и возникающее в результате этого нарушение речевого общения создают своеобразие в психическом развитии ребенка, страдающего слуховым дефектом. Ребенок без речи (при глухоте с раннего возраста) или с недоразвитой речью может не понимать обращенную к нему речь, объяснения учителя, окружающую его речь, он может не понимать прочитанного текста. Часто он оказывается лишенным возможности выразить даже самую элементарную мысль.

Степень развития речи зависит не только от степени слухового дефекта, но и от времени возникновения последнего. Самое незначительное понижение слуха, возникшее в очень раннем возрасте, может привести к задержке развития речи, к ее дефектному развитию, и в то же время частичное снижение слуха, возникшее после 3-х лет, может оставить речь в значительной мере сохранной. Степень развития речи зависит, кроме того, в большой степени от тех педагогических условий, в какие ребенок с нарушением слуха был поставлен после возникновения слухового дефекта. Если для ребенка, только что потерявшего слух, создаются специальные педагогические условия в детском саду, специальном учреждении или дома, если его рано обеспечивают звукоусиливающей аппаратурой, обучают чтению с губ,

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

исправляют ошибки, допускаемые им в речи, ведут беседы на доступном ему словаре, то речь его, естественно, развивается лучше.

Многие годы дети с нарушениями слуха обучались в системе отечественного специального образования. Отечественные сурдопедагоги стремились к успешной интеграции на разных этапах образования неслышащих детей: С.А. Зыков, И.В. Колтуненко, Е.П. Кузьмичева, Э.И. Леонгард, Н.Д. Шматко и др., стремясь организовать взаимодействие глухих и слышащих школьников. Совершенствование электроакустической аппаратуры, успехи кохлеарной имплантации создали новые предпосылки современного инклюзивного образования неслышащих школьников. В то же время специальная школа для глухих детей создавала комфортную социокультурную среду, которая давала возможность многим обучающимся получить основное общее образование за 10-11 лет в условиях класса малой наполняемости (6-8 человек). Сопровождение в этих школах и сегодня осуществляют квалифицированные сурдопедагоги, обеспечивая коррекционно-развивающую направленность всего процесса обучения. В специальной школе у каждого школьника имеется индивидуальная коррекционная поддержка: 3 (4) часа в неделю на работу по совершенствованию восприятия и воспроизведения устной речи, 4 часа в неделю на дополнительные программы обучения в творческих студиях и спортивных секциях. В специально разработанном учебном плане (2002) были выделены учебные часы на музыкально-ритмические часы, предметно-практическое обучение, социально-бытовую ориентировку, оздоровительные часы, занятия по культуре речи, занятия в слуховом кабинете. Эти занятия проводились как с целым классом, так и по подгруппам. Тем не менее, не все школьники достигали «высот» основного общего образования. К 90-м годам сложилась система дифференцированного обучения глухих школьников: внутри школы глухих выделялись классы основного общего

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

образования; классы для глухих детей с задержкой психического развития; вспомогательные классы для глухих детей.

Вместе с тем, успехи современной сурдопедагогики выявили и новое противоречие: не всегда успехи в слухопротезировании/кохлеарной имплантации пропорциональны личностному саморазвитию ребенка с нарушенным слухом. Если выявление потери слуха вышло из периода ранней помощи и обнаружено после трех лет, то для успешной социализации нам важно иметь представление не только о квантометрическом состоянии слуха (полная или порциальная его потеря) и его компенсации с помощью электроакустической аппаратуры, но и важны последствие этой потери - **речевая депривация**.

В то же время именно в школьный период неслышащему ребенку удастся нивелировать последствия природной речевой депривации, обусловленной нарушением слуховой функции, необходимой для полноценного получения образовательной информации под руководством опытных сурдопедагогов. Во многом этому способствуют разумное сочетание технологий личностно-ориентированного развивающего обучения и соотношение различных вербальных и невербальных форм коммуникации, к которым относится словесная речь: устная, устно-дактильная, письменная и жестовая; персонал специальной школы, где работает высококвалифицированный педагогический коллектив сурдопедагогов, способный оказать необходимые образовательные услуги как глухим, так и слабослышащим детям. Организация специальных условий получения образования для детей с ОВЗ, независимо от вида нарушения развития, предполагает следующие направления обеспечения образовательного процесса: организационное, психолого-педагогическое, программно-методическое, кадровое [2-3].

Однако на протяжении всех лет развития отечественной сурдопедагогики существовал опыт «стихийной» инклюзии. Как правило, инициатором такой «стихийной» интеграции являлись родители неслышащих детей. Они же брали на себя функции

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

психолого-педагогического сопровождения. Опыт такого сопровождения сохраняется в памяти ветеранов Всероссийского общества глухих. Эта немногочисленная группа лиц с нарушениями слуха не останавливалась на среднем образовании, стремилась к непрерывному образовательному циклу, заканчивала рабфаки, затем МВТУ им. Н.Э. Баумана, или Томский университет, или МПГИ им. В.И. Ленина. Это было в далекие 30-е годы. Такие люди составили элиту общества глухих. Без всякого сомнения, они обладали высоким интеллектуальным потенциалом, и, что немаловажно, имели самоотверженных родителей, посвятивших им все возможные человеческие ресурсы.

Для организации психолого-педагогического сопровождения важно организовать деятельность школьного психолого-педагогического консилиума, в который могут входить: координатор по инклюзии, педагог-психолог, учитель-дефектолог (сурдопедагог), тьютор (сурдопедагог), социальный педагог. В их план работы должны входить мероприятия, позволяющие отследить динамику формирования универсальных учебных действий в инклюзивной практике, а также обнаружить как положительные, так и отрицательные тенденции, выявить и устранить возможные риски, важные для создания благоприятного психологического климата в классе и в образовательной организации в целом.

Во внеурочной деятельности выделим индивидуальную работу по устной речи, развитию остаточного слуха, а также организацию дополнительного образования, в которую должен быть включен обучающийся с нарушениями слуха. В урочной деятельности должна быть продумана фронтальная коммуникативная деятельность между глухими и слышащими учениками класса. Подобный опыт взаимодействия внутри классного коллектива школьников был организован с нашим участием в экспериментальных инклюзивных площадках Тамбова, Ульяновска, а также С.-Петербурга, Хакасии, Центром «СУВАГ»

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

(2012-2013), показавшим возможность успешной инклюзивной практики для обучающихся с нарушениями слуха.

Опыт руководства этими площадками позволяет представить технологии, способствующие идеям оптимизации инклюзивной практики. К таким относится технология выработки универсальных учебных действий в формате личностно-деятельностного подхода в диаде «учитель - школьник с нарушенным слухом». Эту технологическую цепочку необходимо сделать «зримой», то есть расположить на информационном сайте общеобразовательной организации (мобильная электронная школа) в открытом доступе разделы календарного планирования со следующей рубрикацией:

- S доступная обсуждаемая образовательная информация (учебник, энциклопедия, Интернет-ресурс);
- S доступный заранее алгоритм деятельности учителя (знакомство с тематическим планированием);
- S знакомые школьнику кейс-технологии: мультимедийные презентации, информационные проекты.

Реализация нашей технологии позволила родителям более тщательно отслеживать каждый из этапов образовательной траектории наряду с электронными журналами. Школьникам в случае пропуска занятий по болезни или другим причинам (спортивные соревнования, творческая деятельность) быть в курсе изучаемых предметных областей, а также усилить долю самостоятельности в проектной деятельности. Обучающимся с нарушениями слуха эта технология позволяет получить реальные «равные возможности» участия в совместной образовательной деятельности в условиях инклюзивной практики.

Регламент взаимодействия «СКОО-СОО» можно представить через инновационную модель ресурсного центра инклюзивного обучения глухих школьников на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной организации для обучающихся с нарушениями слуха, обеспечивающую доступность качественного образования для детей-инвалидов с

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья. Подобная модель предполагает также включение всех обучающихся, независимо от степени выраженности нарушения их развития, вместе с нормально развивающимися детьми в проведение воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных внеурочных мероприятий. В этой связи отметим, что под термином «инклюзия» нами рассматривается процесс, предоставляющий ребенку право посещать обычную школу, в которой должна быть создана необходимая полифункциональная образовательная среда, обеспечивающая адекватные педагогические условия для школьника с особыми образовательными потребностями (ООП). Полное включение означает, что все ученики независимо от вида, тяжести и характера нарушения развития обучаются в общеобразовательном классе, получая, если требуется, дополнительные услуги, извлекая пользу из совместного обучения со своими здоровыми сверстниками [2].

Психолого-педагогическое сопровождение должно быть организовано в самой общеобразовательной организации. Кадровую поддержку и помощь по ее организации могут выполнять ресурсные центры действующих региональных специальных (коррекционных) общеобразовательных организаций. На региональном уровне возможна подобная сетевая координация образовательных организаций, в результате которой сурдопедагоги специальных школ могли бы оказывать методическую помощь педагогическим работникам общеобразовательных организаций, а также психолого-педагогическую помощь детям и их родителям. Модель подобного ресурсного центра функционирует через специальную полифункциональную образовательную среду, способную обеспечить адекватные педагогические условия для обучающихся с нарушениями слуха через следующие компоненты:

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- организация слухо-речевого режима;
- охранный офтальмо-гигиенический режим, берегающий основной компенсаторный анализатор неслышащих детей - зрение;
- организация валеологического режима, адекватного индивидуальным психофизическим особенностям каждого инклюзируемого обучающегося.

Основными видами ресурсов по обеспечению инклюзивного образовательного процесса являются педагогические кадры - сурдопедагоги, имеющие специальное (дефектологическое) образование и осуществляющие научно-методическое обеспечение коррекционно-развивающего образовательного процесса:

- учебно-программное обеспечение учебной деятельности: учебные планы, учебные программы, специальные учебники и дидактические пособия, создание учебно-методических комплексов по АООП НОО для глухих обучающихся (вариант 1.1);
- индивидуальные коррекционные занятия;
- дополнительное образование [4-6].

В рамках организации архитектурной безбарьерной среды в общеобразовательной организации должны быть созданы:

- Оснащение всего внеучебного пространства «Бегущей строкой» (на всех этажах).
- Размещение всей школьной информации в печатной (письменной) форме для глухих детей и их родителей. На стендах должны быть представлены актуальные материалы о внутришкольных правилах поведения, правилах безопасности и т.д.
- Постоянный доступ к Интернету для контакта с родителями, сверстниками, получения необходимой информации.
- Световая индикация начала и окончания урока в классах и помещениях общего пользования (залы, рекреации, столовая, библиотека и т.д.).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

• Мультимедийное оборудование для групповых и индивидуальных занятий: интерактивные доски, интерактивные столы и т.д.

Как нам представляется, ресурсный центр - это донорское взаимодействие образовательных организаций, при котором одна из них, имеющая наиболее сильные позиции в реализуемом коррекционном направлении, предоставляет ресурсы и/или услуги, а остальные ими пользуются на безвозмездной или возмездной договорной основе.

Источники

1. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения. - М.: Дрофа, 2008.
2. Соловьева И.Л. Инклюзивное образование лиц с нарушениями слуха: проблемы и перспективы / Воспитание педагога инклюзивного образования: Научно-метод. сб. по итогам работы ГЭП на базе ГБОУ СПО г. Москва, Педагогический колледж № 10. - М.: ТО ИП ЗИМ, 2012. - С. 33-42.
3. Соловьева И.Л. Определение условий для сопровождения детей с разными вариантами нарушениями слуха // Инклюзивное образование: теория, практика, перспективы развития. - М.: НОЧУ ВПО «МСГИ», 2013. - С.103-107.
4. Соловьева И.Л., Жеребятьева Е.А. Специальная (коррекционная) образовательная организация - ресурсный центр инклюзивной практики. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование: Сб. научн. ст. по материалам межрегион. научно-практич. конф. с междунар. участием. - М.: МГПУ, 2014. - С. 69-73.

INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

Solovjeva I.

The article describes the trends and prospects for the organization and maintaining of inclusive education of students with hearing impairments. The author gives examples of interaction of inclusive and special schools, where educational groups for students with hearing impairments are regarded as a resource center for inclusive education. The article touches upon the importance of an individual approach to psycho-pedagogical support of children with hearing impairments, curriculum and extra curriculum activities, taking into account their special educational needs.

Keywords: *students with disabilities, psycho-pedagogical support for students with hearing impairments.*

Дата поступления 02.08.2016.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 373.2.02

УДК 159.9:37.015.3

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С РАЗНЫМИ ВАРИАНТАМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Файзуллаева Е.Д.**, кандидат психологических наук,
доцент кафедры дошкольного образования Института психологии
и педагогики, e-mail: elenfaiz@mail.ru

****Мога Н.Д.**, кандидат педагогических наук, инструктор по
физической культуре и ЛФК, педагог-реабилитолог,
e-mail: moga2005@mail.ru

*ФГБОУ ВО «Томский педагогический университет» (ТГПУ), г. Томск
"Одесское специальное дошкольное учебное заведение «Ясли-сад» № 248
компенсаторного типа, г. Одесса, Украина

В статье рассматриваются методы работы с детьми, в том числе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и имеющими особые образовательные потребности. Выделены общепедагогические и специальные методы. Общепедагогические методы используются в ситуациях совместной работы с общей группой детей, в которую включены и дети с ОВЗ. К этой группе относятся такие методы, как метод задач, игровой метод, метод диалога, метод работы по организации пространства взаимодействия, метод показа, наглядности, метод предметности, метод педагогических прикосновений, метод дистанций. Специальные методы определены авторами как такие методы, которые ориентированы на возможности детей определенных категорий, зону актуального развития каждого ребенка, независимо от его принадлежности к возрастной группе, а также на психотип ребенка, особенности его психоэмоциональной сферы. В группу специальных методов входят такие, как: психосоматический метод, звуко-речевой метод, метод дозированной помощи, метод индивидуальной нагрузки, метод индивидуальной поддержки, метод фасилитации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дети с особыми образовательными потребностями, дети с разными вариантами развития, педагогическая деятельность, общепедагогические методы, специальные методы.

Современные тенденции развития образования связаны с гуманизацией как ответом на кризисные явления в педагогике

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

вообще и воспитании детей, в частности [1]. Гуманизация образования отражена и в актуализации инклюзии. Тем не менее, существует множество «проблемных точек» при реализации инклюзивного подхода в образовании. Например, готовность и способность педагога реализовывать педагогическую деятельность с детьми с разными вариантами развития. Реализация инклюзивного образования предполагает специфику педагогической деятельности с учетом социально-экономических условий развития социума [3-4]. Данная специфика может быть выражена через использование методов работы с группами детей с разными вариантами развития, в которые наряду с детьми общей группы включены дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и имеющие особые образовательные потребности. Все методы работы с детьми, в том числе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и имеющими особые образовательные потребности, можно определить как общепедагогические и как специальные.

Метод обозначим как систему целенаправленных действий педагога, применение которой позволяет организовать совместную деятельность взрослого и ребенка (детей), обеспечивающую освоение детьми умений, знаний и приобретение интегративных качеств, способствующих их успешной социализации. Например, *общепедагогические методы* используются в ситуациях совместной работы с общей группой детей, в которую включены и дети с ОВЗ. К этой группе относятся такие методы, как: метод задач, игровой метод, метод диалога, метод работы по организации пространства взаимодействия, метод показа, наглядности, метод предметности, метод педагогических прикосновений, метод дистанций. Профессиональная деятельность педагога предполагает решение множества разнообразных задач. Из этого следует, что педагогу необходимо обладать развитой профессиональной компетентностью, чтобы успешно решать профессиональные задачи, определяемые современным социальным заказом. *Метод*

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

задач предполагает решение задач разного вида, типа и уровня при реализации образовательного процесса. Решение задач можно рассматривать как способ жизнедеятельности человека. Поэтому обучение ребенка решать задачи - есть одно из важных направлений педагогической деятельности. Задача - проблемная ситуация с явной заданной целью, которую необходимо достичь. Решение задачи требует определенных размышлений, использования конкретных приемов, применения способов нахождения «неизвестного». Для понимания возможностей ребенка по решению интеллектуальных задач педагогу надо «видеть» всю панораму развития ребенка (что он умеет уже сейчас и что ему предстоит освоить). Знание педагогом зон актуального развития ребенка в соответствии с возрастом будет способствовать более точному определению его зон ближайшего развития и подбору образовательных задач и средств для их решения. В совместной деятельности со взрослым или сверстниками ребенок может решать задачи разного типа в зависимости от своих способностей и возможностей. Включая ребенка в совместную познавательную деятельность, взрослый организует взаимодействие, применяя принцип интеграции, таким образом, чтобы ребенок мог решать как интеллектуальные, так и социально-коммуникативные задачи. *Задачи интеллектуального характера* заключены в образовательной идее материалов, пособий, игр, с которыми ребенок имеет дело. Эти задачи связаны с развитием и совершенствованием психических функций, умственных действий, творческих способностей ребенка. Данные задачи используются и при коррекционной работе для преодоления дефицитов умственного развития ребенка. Ситуации, которые взрослый предъявляет ребенку в виде задач, многообразны по своим формам и могут иметь вид игровых упражнений, проблемных ситуаций, бесед. Главное в такой практике взаимоотношений взрослых и детей - то, что взрослый ставит в центр своей профессиональной педагогической деятельности самого ребенка с учетом его возрастных и

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

индивидуальных особенностей, личностных потребностей и тех «горизонтов развития» (образовательных результатов), которые обобщенно определены как возрастающая субъектность и суверенизация воспитанника.

Игровой метод используется со всеми детьми раннего и дошкольного возраста. Основу этого метода составляет определенным образом упорядоченная игровая деятельность в соответствии с образным или условным сюжетом (замыслом, планом игры), в котором предусматривается достижение определенной цели различными способами. Метод предполагает использование при взаимодействии с детьми (ребенком) игровых сюжетов, игровых образов, включение персонажей, разных ролей, игровой атрибутики. Взрослый совместно с ребенком определяют игровую ситуацию или взрослый задает игровую ситуацию в зависимости от возможностей ребенка. В этом методе используется прием «как будто»: воображаемые обстоятельства, пространство, использование предметов-заместителей стимулируют развитие воображения ребенка и создают позитивный психоэмоциональный фон для совместной деятельности. Использование игровых образов помогает ребенку преодолевать некоторые имеющиеся у него ограничения. Педагог своими действиями, оказанием необходимой поддержки «достраивает» движения ребенка, поощряя его к полноценному выполнению. Игровые аксессуары помогают ребенку концентрировать внимание не на трудно выполняемом движении, а на процессе игры, эмоциональном общении со взрослым. Таким образом, игра служит и фоном, и средством для взаимодействия с ребенком. Отметим, что применение игрового метода позволяет педагогу создать положительный эмоциональный фон, повысить интерес детей к происходящему, вовлечь их в образовательный процесс и поддерживать активность детей.

Метод диалога - метод конструктивного взаимодействия двух и более участников совместной деятельности, в которой каждый из участников волен проявить собственное мнение,

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

суждение для достижения общей цели. Задачами педагога являются вовлечение ребенка в процесс обсуждения предмета деятельности, расширение его сознания, проявление самореализации ребенка посредством высказывания собственных суждений, ответов на вопросы, проявление собственного отношения. Наводящими вопросами педагог способствует появлению у ребенка собственной мысли о предмете обсуждения. Этот метод предполагает принятие ребенка взрослым, создание комфортной и психологически безопасной среды для совместной деятельности. При реализации данного метода создаются взаимонаправленность педагога и ребенка, положительное психоэмоциональное восприятие, реализация партнерства. Важным является реализация принципа интерактивности, то есть создание взрослым возможности для проявления ребенком его мнения, отношения, способа реагирования на происходящее. Проявление уважения к любому выбору ребенка, понимание и принятие его реакций, что соответствует принципу толерантности.

Метод работы по организации пространства взаимодействия важен для создания определенных условий и для реализации взаимодействия между участниками воспитательно-образовательного процесса. Расположение участников во время образовательного процесса может оказать решающее влияние на включение ребенка в деятельность, на его интерес и его «удержание» в пространстве занятия. В этом методе используются приемы работы с расстоянием, конфигурацией расположения участников совместной деятельности и использования предметов в качестве определения места, задачи, позиции для них.

Метод показа, наглядности имеет большое значение при введении в опыт новых моделей движения, упражнений, видов деятельности. Наглядность обеспечивается демонстрацией отдельных действий, техники выполнения изучаемого движения, комплекса. Демонстрация производится несколько раз: первый раз демонстрируется движение, комплекс как «идеальное», то есть

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

так как оно существует в культуре, как его следует выполнять в совершенстве. Второй раз педагог производит то же движение в замедленном темпе с комментариями - обращая внимание на нюансы выполнения (например, поза, постановка руки, сочетание пальцев и пр.). Третий раз - показывая уже в обычном темпе, «задерживаясь» на особых моментах выполнения (переходах и т.д.) с вербализацией (речевым акцентом). Использование наглядности предусматривает формирование у детей точного чувственного образа (модели деятельности) осваиваемой техники выполнения движения, упражнения и пр. по совокупности ощущений, поступающих от разных органов чувств: зрения, слуха, вестибулярного аппарата, рецепторов, мышц.

Метод предметности широко используется в педагогической практике. Использование предметов в качестве средств-помощников позволяет решать ряд педагогических задач: установить контакт с ребенком, переключить внимание ребенка, осуществить переход к другому виду деятельности, стимулировать активность, самоконтроль и т.д. Использование крупных и мелких, плоских и объемных, разных по фактуре предметов позволяет расширять сенсорный опыт ребенка, развивать зрительное и тактильное восприятие, стимулировать познавательную активность, направленность на контакт со взрослым. Применение предметов в совместной деятельности вызывает у ребенка интерес к предложениям педагога, желание действовать с предметом. Метод предметности позволяет осуществляться предметно-манипулятивной деятельности, развивает орудийную логику, повышает активность ребенка. При этом также происходит удовлетворение потребности во впечатлениях, эмоциональном общении со взрослым посредством предметов.

Метод педагогических прикосновений используется для регулирования взаимоотношений между ребенком и педагогом, для управления поведением и реакциями ребенка, его психоэмоциональным состоянием, включением в процесс

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

совместной деятельности. Педагог может использовать такие виды прикосновений, как поглаживание, надавливание на определенную часть тела, щелчки, постукивания, поддержки. При решении конкретных педагогических задач педагог использует разные виды прикосновений, тем самым регулируя поведение и состояние ребенка.

Метод дистанций является важным методом регулирования психологического состояния ребенка. Начиная контактировать с ребенком на близком расстоянии, педагог устанавливает доверительные и близкие отношения. Важен момент доверия и принятия ребенком взрослого, с которым будет в дальнейшем регулярно осуществляться совместная деятельность. В процессе систематической совместной деятельности педагог как физически, так и психологически регулирует дистанции между ним и ребенком.

Специальные методы выделены нами как такие методы, которые ориентированы на возможности детей определенных категорий, зону актуального развития каждого ребенка, независимо от его принадлежности к возрастной группе, а также на психотип ребенка, особенности его психоэмоциональной сферы. В группу специальных методов входят такие, как: психосоматический метод, звуко-речевой метод, метод дозированной помощи, метод индивидуальной нагрузки, метод индивидуальной поддержки, метод фасилитации.

Психосоматический метод отражает целостность психического и физического в человеке, что реализуется в принципе системности. Занимаясь совершенствованием тела, организма ребенка, педагог должен улучшать и состояние психических функций. Подбирая для ребенка «педагогические предложения», педагог ориентируется на физиологические особенности и физические возможности ребенка. Принимая во внимание трудности, с которыми будет связано выполнение некоторых видов движений, педагог компенсирует это эмоционально заряженным общением и достигает тем самым

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

общий баланс между физическими и психическими компонентами.

Звуко-речевой метод - это широко применяемый метод выполнения двигательных заданий, которые сопровождаются речью, что намного повышает эффективность занятий, направленных на развитие моторики и речи. При выполнении игрового образа ребенок, издавая определенные звуки, имитирует изображаемый им персонаж, образ. При чередовании определенных комбинаций звуков прорабатывается артикуляционная и мимическая мускулатура. Также звуковое сопровождение задает ритм и темп движений, придает двигательной активности позитивное эмоциональное состояние. Педагог, демонстрируя определенные действия, сопровождает их звуками. Ребенок повторяет движения и звуки.

Метод дозированной помощи предполагает со стороны педагога оказание дозированной (локальной) помощи в процессе выполнения ребенком в группе определенного задания. В группе находятся дети с разными возможностями, в том числе дети с ОВЗ. Взрослый определяет для каждого нуждающегося ребёнка ту необходимую помощь, которую ему следует оказать, стимулируя при этом детей к самостоятельности. При последовательном взаимодействии с ребенком педагог минимизирует оказание помощи, расширяя границы возможностей ребенка для самостоятельности в двигательных-игровых проявлениях. Можно выделить активную и пассивную виды помощи. *Активная помощь* представляет собой активное включение педагога во взаимодействие с ребенком при необходимости оказать ему помощь в затруднительных, проблемных ситуациях. *Пассивная помощь* представляет собой опосредованное включение педагога во взаимодействие с ребенком при необходимости оказать ему помощь в затруднительных, проблемных ситуациях. При этом ребенок самостоятельно выполняет задание в созданных для него «помогающих» условиях под контролем педагога.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Метод индивидуальной нагрузки предполагает расчет необходимой физической, психической и психологической нагрузки на ребенка, включенного в различные мероприятия в детской группе. Физическая нагрузка рассчитывается, исходя из физиологических особенностей ребенка, уровня его физического развития, медицинских показателей и определенной группы здоровья. Психическая (интеллектуальная) нагрузка рассчитывается с учетом статуса здоровья ребенка, его утомляемости и способности к восприятию и переработке информации. Педагог, работая в общей группе, регулирует нагрузку детей для предупреждения психического и физического переутомления и «срывов» детского организма. Тем не менее, при оказании индивидуальной нагрузки педагог ориентируется на конкретные нормативы, помогая ребенку в достижении результатов.

Метод индивидуальной поддержки предполагает оказание ребенку посильной помощи в виде психологической и физической поддержки в затруднительных для него ситуациях и в новых для него обстоятельствах. Индивидуальная поддержка может быть оказана в виде создания развивающей ситуации с ориентацией на нужды ребенка, необходимость решения конкретной образовательной задачи. Например, у ребенка плохо развито воображение и он стереотипно выполняет задание по типу «Преврати предмет (изображение, букву, цифру и т.д.) во что-либо». При оказании индивидуальной поддержки на занятиях по физическому воспитанию отметим, что каждый ребёнок нуждается на первоначальных этапах освоения программных задач, упражнений в индивидуальном подходе, который позволяет сформировать определенные необходимые двигательные качества, умения, навыки. Используя психологические приемы воздействия на психику ребенка при мотивировании его на нужное действие, педагог также индивидуально подбирает слова, движения и т.п. Так, некоторые дети нуждаются чаще в поощрении, мягком стиле общения. Чаще всего прием мягкого общения используется с

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

девочками. Более жесткий стиль общения предполагает прямые указания, строгий, твердый тон, но не проявление сердитости, жестокости по отношению к ребёнку. Такой стиль общения больше подходит мальчикам, поскольку подразумевает воспитание воли, дисциплины, самоорганизации.

Метод фасилитации в практике дошкольного образования применяется в работе с детьми и с родителями воспитанников. Обобщенное понимание метода фасилитации в обсуждаемом нами контексте представим как специфическое посредническое действие (деятельность) для достижения необходимого эффекта, результата. Педагог, выступая в качестве фасилитатора, решает определенные задачи [2].

Наряду с общими и специальными методами также следует выделить методы, связанные с непосредственным (прямым) контактом с ребенком, и опосредованные, то есть когда происходит не прямое воздействие на ребенка.

Непосредственный контактный метод подразумевает тактильные прикосновения, близкую дистанцию, контакт глазами, совместное выполнение действий, беседу, дачу указаний, сигналов и пр. Например, педагог, сидя рядом с ребенком, показывает и объясняет то, как правильно пользоваться стеклом при выполнении лепки из пластилина.

Опосредованный метод подразумевает создание условий, влияющих на проявление того или иного качества, умения у ребенка, не вступая с ним в непосредственный контакт, а грамотно, педагогически целесообразно и психологически оправданно обустроив предметно-пространственную среду.

Представленные в статье методы работы с детьми в условиях инклюзивного образования предполагают наличие у педагога специальных компетенций, выражающихся в готовности работать с детьми с разными вариантами развития (психологический компонент), знаниях особенностей развития детей, направлений и способов развивающей и коррекционной работы (когнитивный и методический компоненты), владении методами и приемами

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

работы с детьми с разными вариантами развития и образовательными потребностями (технологический компонент) [6].

Источники

1. Майер А.А., Файзуллаева Е.Д. Генезис и перспективы развития детско-взрослой со-бытийности в дошкольном образовании / Современное дошкольное образование: новые форматы модернизации: Сб. научн. ст. (По материалам Междунар. научно-практич. конф. «Современное дошкольное образование: новые форматы модернизации», 10-11 дек. 2015 г.). - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. - С. 45-51.
2. Майер А.А., Файзуллаева Е.Д. Детско-взрослое сообщество: развитие взрослых и детей: Учебно-методич. пос. - М.: Изд-во ТЦ «Сфера», 2015. - 128 с.
3. Матвеева С.Е., Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы субъектов инклюзивного образования: Сб. материалов Междунар. научно-практич. конф. ЮНЕСКО «Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» / Под ред. Н.М. Прусса, Ф.Г. Мухаметзяновой, 2014. - С. 29-34.
4. Хасанова А.Ш., Квон Г.М., Мухаметзянова Ф.Г. Оценка перспектив развития рынка трудовых ресурсов как субъектов профессиональной деятельности // Вестник Белгородск. ун-та кооперации, экономики и права. - 2015. - № 1 (53). - С. 133-137.
5. Торн К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.win-win.ru/makkei.html> (дата обращения: 22.08.2016).
6. Файзуллаева Е.Д., Мога Н.Д. Модель формирования готовности будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья как субъектов супервизии // Инклюзия в образовании. - 2016. - № 2. - С. 23-34.

THE METHODS OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES WITH CHILDREN WITH DIFFERENT OPTIONS OF DEVELOPMENT IN INCLUSIVE EDUCATION

Fayzullaeva E., Moga N.

The article deals with the methods of working with children, including children with disabilities (HIA) and having special educational needs. General pedagogical methods are used in situations in the group of children which included children with disabilities. This group includes methods such as the game method, dialogue method, interaction, delivery method, presentation, method of objectivity, the method of pedagogical touch, the method of distances. Special methods are defined by the authors as methods that are focused on opportunities for children of certain categories, the zone of actual development of each child, regardless of his belonging to the age group, as well as to the psychological makeup of the child, especially his psycho-emotional sphere. The group of special methods includes the following: psychosomatic method, audio-linguistic method, measured using the method of individual loads, individual method of support, method of facilitation.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Keywords: *inclusive education, children with disabilities (HIA), children with special educational needs, children with different development options, educational activities, General pedagogical methods, special methods.*

Дата поступления 21.09.2016.