

ISSN 2499-9830



УВО «УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

И нк лю зия

в образовании

Научно-методический журнал

Основан в 2016 году



- **Инклюзивное образование**
- **Открытое пространство инклюзии**
- **Теория и практика инклюзии**
- **Клиническая и специальная психология**
- **Коррекционная педагогика**

Том 2 № 4 2017

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издаётся с февраля 2016 года

Том 2, № 4 (8), 2017 год

ISSN 2499-9830

Включен в систему Российского индекса научного цитирования
Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory»
Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Главный редактор – кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора – доктор юридических наук, профессор А.Б. Мезяев
Ответственный секретарь – Е.В. Мелина
Научный редактор – Е.В. Витоль
Выпускающий редактор – И.А. Губайдуллина

Редакционная коллегия:

Аршамбо 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); *Матуианский 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).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство о регистрации печатного СМИ (журнал) ПИ № ФС 77-67742. Дата регистрации 10.11.2016. Форма распространения – печатное СМИ (журнал). Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны. Языки – русский, английский.

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)294-83-42 (редакция), e-mail: inclusion,tisbi@mail.ru, Интернет-сайт: www.tisbi.ru

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 500 экз. Подписано к печати 25.12.2017 г.
Усл. печ. л. 10,64. Заказ № 98. Формат 70x100/16. 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 несёт ответственности за содержание публикаций.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2017 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора	4
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Рыжов С.Л., Барсегян О.В., Виноградова А.П. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	5
Евдокимова И.В., Подковаева А.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	11
Иртуганова Э.А. ОБОСНОВАНИЕ ВВОДИМОЙ ВУЗОМ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	18
ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ	
Моталов Ю.Г., Павлова Е.А. АКТУАЛЬНОСТЬ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	31
Лукьянцева Е.И. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗОВСКОМ ПРЕПОДАВАНИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	38
Мифтахутдинова О.Э., Абдуллаянова А.А. ЗАНЯТИЯ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	46
Каюмова Л.А. СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК В УСЛОВИЯХ ДОСУГА	53
Микляева Н.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ	58
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ	
Ильина Е.В., Закирзянова Л.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	75
Мазурчук Н.И., Мазурчук Е.О. МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК АДМИНИСТРАТИВНЫЙ РЕСУРС ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	85

Михальчи Е.В., Михальчи Е.Е. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ 92

Головина Г.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ И ТРУДОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ 108

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Коган М.И., Галеева Д.Р. ЛОГОРИТМИКА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАДАЧ 118

ОТ РЕДАКЦИИ

Парубина В.Д., Семченко Т.О. УРОКИ ДОБРОТЫ КАК ТЕХНОЛОГИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ 128

Уважаемые читатели!

Перед вами очередной номер журнала «Инклюзия в образовании». Статьи, вошедшие в этот номер, разнообразны и имеют преимущественно практико-ориентированный характер.

Авторы уделяют много внимания, прежде всего, своему личному опыту, что, безусловно, делает работы оригинальными и познавательными. Знакомясь с их практикой, можно не только избежать многих ошибок, но и получить возможность реализовать предложенное в своей работе, а, возможно, что-то развить далее.

Статьи охватывают практически все возрастные группы, и у читателя есть возможность не только познакомиться с мнением и результатами деятельности коллег, но и при желании открыть дискуссию на наших страницах по тем или иным затронутым темам.

Пишите нам, предлагайте темы для обсуждения, а мы постараемся подбирать материал с учетом ваших пожеланий.

С уважением, главный редактор,
ректор Университета управления «ТИСБИ»

Н.М. Прусс.

УДК 373

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ****С.Л. Рыжов, О.В. Барсегян*, А.П. Виноградова**
oksbarsegyan@mail.ru*Средняя общеобразовательная школа № 593 с углубленным изучением
английского языка, г. Санкт-Петербург, Россия

***Аннотация.** Материалы статьи являются актуальными с точки зрения потребностей развития современного образования. Несомненно, инклюзивное образование способствует развитию потенциальных возможностей обучающихся с различными образовательными потребностями и создает комфортные условия для всех участников образовательного процесса.*

В статье представлен практический опыт работы педагогического коллектива ГБОУ № 593 по психолого-педагогическому и социально-коммуникативному аспектам. Программы социальной интеграции детей с ОВЗ включают систему психолого-педагогического сопровождения и модель совместного образования детей без нарушений развития и детей с ОВЗ посредством вертикальной инклюзии, то есть реализации потенциала каждого ребенка, и горизонтальной инклюзии, то есть социальной доступности (эффективной коммуникации, социальной интеграции). Таким образом, инклюзивное образование существенно влияет на:

– обновление содержания образования, базисного учебного плана, программы обучения, воспитания, методов, форм работы (рефлексивные методика, модульная, метапредметная и циклоблочная система организации УВП);

– сочетание самоанализа, самоконтроля; показатели организации воспитательно-образовательного процесса;

– самоуправление (Совет школы), сотрудничество всех участников образовательного процесса (учителей, учащихся и их родителей);

– показатели оценки эффективности воспитательно-образовательного процесса (повышение уровня воспитанности и мотивации к учебе).

Процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии – это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специалистов различных профилей, педагогов и семьи «особого» ребенка.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), психолого-педагогическое сопровождение, программа социальной интеграции.

Инклюзивное образование в общеобразовательной школе – это не просто доступность образования для различных категорий обучающихся, это, прежде всего, высокое качество обучения, специальные образовательные условия и индивидуальный подход [5, с. 127].

В нашем образовательном учреждении дети с нарушением опорно-двигательного аппарата обучаются с 2009 г. Большинство из них имеют диагноз: ДЦП, спастическая диплегия. Общее количество обучающихся в школе составляет 646 человек. В настоящее время обучение по общеобразовательной программе проходят 20 обучающихся с ОВЗ, имеющих статус ребенок-инвалид. Из них 10 обучающихся по заключению ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии) имеют категорию ребенок с ОВЗ.

Практическая реализация инклюзивного образования в ОУ включает ряд ключевых направлений, а именно: повышение квалификации (обучение) сотрудников, создание материально-технической базы (в т.ч. создание специальных образовательных условий), совершенствование нормативно-правовой базы [2].

Создание коллектива единомышленников, команды, нацеленной на работу в режиме многозадачности и достижения положительных результатов в работе с детьми с ОВЗ, – это одна из важных задач.

Учитель, работающий в условиях инклюзивного образования, инклюзивной школы, должен обладать высокими показателями профессиональной, социальной адаптированности, лабильности, эмпатийности, рефлексивности, а также выраженными перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями [3, с. 364]. Он может быть успешным при следующих базовых личностных характеристиках:

- гибкость и толерантность;
- индивидуальный подход;
- умение слушать и применять рекомендации членов коллектива;
- работа в одной команде с другими учителями;
- работа в условиях многозадачности;
- вариативность методов и подходов в работе.

Практические аспекты повседневной работы педагога требуют от него не только индивидуального, но и творческого подхода при предоставлении нового материала, проведении самостоятельных, контрольных работ, устном опросе [1, с. 74].

В повседневной практике социальная интеграция в условиях школы представляет собой процесс системного включения ребенка с ОВЗ в социокультурные отношения посредством организации совместной интерперсональной деятельности [6, с. 4]. Основная цель – удовлетворение комплекса индивидуальных потребностей данной категории детей.

Практическая работа в школе осуществляется в рамках трех направлений: обучающего, психолого-оздоровительного, социально-коммуникативного.

Для успешной социальной интеграции детей с ОВЗ в школе функционирует психолого-педагогическое сопровождение [4, с. 128]. Это целостная система, обеспечивающая условия для успешной социальной адаптации и интеграции детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы.

Специалистами службы сопровождения разработана программа социальной интеграции детей с ОВЗ, включающая систему психолого-педагогического сопровождения и модель совместного образования детей без нарушений развития и детей с ОВЗ посредством вертикальной инклюзии, то есть реализацию потенциала каждого ребенка, и горизонтальной инклюзии как социальной доступности (эффективной коммуникации, социальной интеграции).

В ходе практического применения программы социальной интеграции детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования были решены проблемы, прежде всего, учебно-методического и организационного характера. Было отмечено, что инклюзивная деятельность существенно влияет на:

- обновление содержания образования (обновление базисного учебного плана, программы обучения и воспитания); обновление методов, форм работы (рефлексивные методики, модульная, метапредметная и циклоблочная система организации УВП); сочетание самоанализа, самоконтроля с самооценкой и оценкой партнеров по совместной познавательной деятельности;

- показатели организации воспитательно-образовательного процесса: самоуправление (Совет школы), сотрудничество учителей, учащихся и их родителей в достижении целей обучения, воспитания и развития (повышение учебной мотивации обучающихся);

- показатели оценки эффективности воспитательно-образовательного процесса, сравнение соответствия конечных результатов с запланированными: снижение уровня тревожности; повышение уровня воспитанности и мотивации к учебе; ответственное отношение: к труду, природе, общественным нормам и закону, к прекрасному, к себе, развитие высших гностических чувств (сочувствие, сострадание, милосердие).

Результаты практической работы подтверждают, что социальная интеграция в условиях инклюзивного образования представляет собой процесс системного включения ребенка в социокультурные отношения посредством организации совместной интерперсональной деятельности с целью удовлетворения комплекса потребностей детей с ОВЗ и типично развивающихся.

В течение ряда лет, коллективом ОУ разработаны и реализуются проекты: «Внутрифирменная программа повышения квалификации педагогов»;

«Разработка и реализация программ социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации общего образования в условиях перехода на ФГОС»; «Окно в большой мир». Создана система социального партнерства и подготовлены локальные нормативные акты, которые прошли апробацию в ОУ.

С 2013 по 2015 годы специалисты учреждения были участниками проекта: «Разработка и апробация программ социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях петербургской школы».

Условия многозадачности стимулируют развитие творческих способностей педагогов, позволяют им не только генерировать и продуцировать новые представления и идеи, но и проектировать и моделировать их в практических формах деятельности в рамках образовательного процесса [5, с. 130].

Ежегодно практический опыт обобщается, анализируется и за истекший период были подготовлены:

– пособия по сопровождению программ социальной интеграции (Книга для обучающихся, методическое пособие для учителей инклюзивных классов, Книга для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья);

– методические рекомендации для педагогов по вопросам социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья «Ребенок, окруженный пониманием, учится слышать других», представляющие собой систематическое изложение практического материала педагогов-практиков для развития межличностных отношений в системе «Учитель - Ученик». «Ученик - Ученик»;

– методические рекомендации для родителей по вопросам социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья «Понимание ребенка – принятие его таким, каков он есть», включающие последовательное изложение принципов и приемов оптимального взаимодействия матери и ребенка. Особое внимание уделяется возрастным этапам становления личности ребенка с особыми потребностями. Родителям предлагаются адекватные подходы к воспитанию ребенка;

– Книга для учащихся «Школа социальной интеграции», направленная на улучшение психологического климата в классе и оптимизацию межличностных отношений среди обучающихся.

Анализ результатов нашего практического опыта наглядно отражает эффективность управления образовательным процессом, дает возможность строить прогнозы на изменение стратегии управления в учреждении, определять перспективы его развития.

Школьники, обучающиеся в одном классе с детьми с ОВЗ, не просто получают информацию о детях с проблемами развития, они ежедневно видят удивительные примеры мужества, надежды, ежедневной победы над собой, желания жить полной жизнью, счастливой, значимой для окружающих. Несмотря на сложности, возникающие в повседневной работе, инклюзивная образовательная деятельность в конструктивном сочетании с традиционной позволяет решить вопросы обучения детей с ОВЗ и обратить внимание на актуальные воспитательные проблемы, такие как формирование у обычно развивающихся школьников высших гностических чувств: сочувствия, милосердия, сострадания и содействия.

Таким образом, инклюзивное образование в непосредственной ежедневной практической деятельности, при конструктивном планировании учебного процесса, обеспечивает стабильность образовательного процесса. В рамках его реализации учитываются интересы и потребности различных групп детей, а также оказывается влияние на интенсивность и эффективность производственной деятельности в школе. Высокий научный уровень приобретаемых знаний в школе позволяет детям достигнуть возможного в этом возрасте интеллектуального развития, формирует у них полноценное познавательное отношение к действительности, совершенствует процессы социальной адаптации и интеграции.

Литература

1. Акимова О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагогов интегрированного образования: Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Волгоград, 15-17 ноября 2010 г.) / Состав.: С.Г. Ярикова, Е.А. Лапп, Е.В. Шипилова. Волгоградский госуд. соц.-пед. ун-т. Волгоград, 2010. С. 72-76.
2. Андреев А.А. Проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах // [Электронный ресурс]: <http://www.ito.su/2002/1/1-1-251.html>.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1991. С. 364-368.
4. Морозов А.В. Проблемы и реалии развития инклюзивного образования в современной высшей школе // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. ЮНЕСКО / Под ред. проф. Н.М. Прусс, проф. Ф.Г. Мухаметзяновой. Казань: ИЦ «ТИСБИ», 2014. С. 31-39.
5. Морозов А.В., Терещенко А.Ю. Специфика здоровьесберегающей деятельности в современных образовательных учреждениях, использующих дистанционную форму обучения // Экологическая педагогика и психология здоровья: проблемы, перспективы развития: Материалы ежегодной Междунар. науч.-практ. конф. USA: Primedia E-launch LLC, 2014. С. 127-130.
6. Морозов А.В. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном и дистанционном образовании при обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья // Научно-

методический электронный ж-л «Концепт». 2016. Т. 8. С. 1-5. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56111.htm>.

Авторы публикации

Рыжов С.Л., директор СОШ № 593 с углубленным изучением английского языка, г. Санкт-Петербург, Россия.

Барсегян О.В., канд. психол. наук, зам. директора по УВР СОШ № 593 с углубленным изучением английского языка, г. Санкт-Петербург, Россия.

Виноградова А.П., зам. директора по УВР СОШ № 593 с углубленным изучением английского языка, г. Санкт-Петербург, Россия.

INCLUSIVE EDUCATION: PRACTICAL ASPECTS OF SOCIAL INTEGRATION OF DISABLED CHILDREN

S. Ryzhov, O. Barsegayn, A. Vinogradova, State budgetary educational institution high comprehensive school № 593 with profound studying of the English language, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. *The materials of the article is topical from the point of view of the development of modern education. Undoubtedly, inclusive education helps the development of student's possibilities with different educational needs and creates comfortable conditions for the participants of educational process. The article represents practical experience of school № 593 in psychological, pedagogical and social communicative aspects. The programs of children's social integration include the system of psychological, pedagogical accompaniment and the model of co-education of common and disabled children, using the vertical inclusive education, meaning the implementation of every child's potential, and horizontal inclusive education, meaning effective communication and social integration. Thus inclusive education influences significantly:*

- the renovation of the contents of education, curriculum, the programs of education, upbringing and methods and forms of work;*
- combination of self-examination, self-control; the results of education process;*
- self-government (School council), cooperation of all the members of the educational process (students, teachers, parents);*
- the index of the effectiveness of the educational process.*

The process of psychological, pedagogical accompaniment of the children with special needs in terms of inclusive education is a complicated dynamic process, based on the close motivated cooperation of specialists, teachers and a family of these children.

Keywords: *inclusive education, disabled children, psychological, pedagogical accompaniment, the programs of social integration.*

Дата поступления 14.11 2017.

УДК 373

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ****И.В. Евдокимова, А.Н. Подковаева**
kiss892008@yandex.ru

МАОУ «ОК «Лицей № 3», г. Старый Оскол, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается процесс организации и осуществления учебно-исследовательской и проектной деятельности как средства, способствующего развитию личности учащегося, при возможности включения в данный процесс учащихся разного уровня обученности.*

Актуальность данной статьи не вызывает сомнения, так как овладевая культурой проектирования, школьник приучается творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ним задач, эстетически реализуя усвоенные им средства и способы работы.

***Ключевые слова:** педагогические технологии, развитие личности, дифференцированный подход, разный уровень, задание открытого типа, эффективность проектной деятельности, учебно-исследовательская и проектная деятельность, решение практических задач, культура проектирования, индивидуальные учебные способности, развитие творческой активности.*

На современном этапе система школьного образования претерпевает существенные изменения, определяемые необходимостью обеспечить новые образовательные потребности XXI века. И одна из приоритетных целей школьного образования - это развитие личности учащегося.

Преподавание иностранных языков - составная часть общей системы образования и подчиняется основным тенденциям развития этой системы. Фиксируется изменение схемы общения, которая должна быть субъектно-субъектной, т.е. учащийся выступает как активный творческий субъект учебной деятельности, управляемый учителем. Данный подход предполагает, что цель урока определяется с позиции обучаемого, при этом не только в плане приобретения им знаний, умений, но и с точки зрения прогрессивных изменений в структуре личности.

Среди многообразия новых педагогических технологий, направленных на развитие личности обучаемого средствами данного учебного предмета,

особый интерес представляет учебно-исследовательская и проектная деятельность, отличающаяся кооперативным творческим и развивающим характером выполнения заданий. Сущность ее в том, что в определении целей и задач занятий и способах их достижения активное участие принимают сами учащиеся на основе их интересов, индивидуальных особенностей, потребностей, мотивов, способностей. Учебно-исследовательская и проектная деятельность предполагает схему партнерского учебного сотрудничества субъект-субъект. Общий принцип заключается в установлении непосредственной связи учебного материала с жизненным опытом обучающегося. Важным результатом работы над проектом является актуализация имеющихся и приобретенных новых знаний, навыков, умений и их творческое применение в новых условиях. Одна из важнейших возможностей, открывающихся в процессе организации проектно-исследовательской деятельности, - это включение в речемыслительную деятельность учащихся разного уровня обученности осуществления инклюзивного образования.

Использование дифференцированного подхода возможно уже на стадии подготовки к выполнению проекта. Особенно эффективны задания открытого типа. Такие задачи не имеют единственно правильного решения или ответа и позволяют учащимся справиться с ними при любом уровне владения языком.

«Вспомни и поделись с другими». Это задание очень эффективно для самостоятельной работы в парах или в группах. Учащимся можно предложить небольшой текст (как вариант список слов или предложений) в письменном или звуковом виде. Спустя некоторое время данный материал нужно забрать и попросить учащихся записать все, что они смогли запомнить. Далее школьники объединяются в пары или тройки и обсуждают результаты работы, что позволяет значительно расширить свои списки. В завершении можно повторно предъявить материал или предложить классу обменяться результатами работы.

«Пятиминутка». Предлагаются темы, например: «Настоящий друг»; «Мне сделали сюрприз»; «Мой любимый учебный предмет»; «Книга, которую стоит прочесть»; «Самая интересная профессия»; «Этот огромный мир: С какого места начать путешествовать»; «Реклама: за и против»; «Поговорим и о погоде, и о природе»; «Дом твоей мечты»; «Погода и климат»; «Меню для школьной столовой»; «Разговор о погоде – это не скучно»; «Добро пожаловать на живую планету»; «Природа родного края». Дается пять минут для написания по любой из тем одного-двух абзацев. По желанию ученики могут

потом прочитать друг другу созданный текст или предлагают учителю прочитать его вслух. Учащиеся с интересом слушают сочинения одноклассников и высказываются, иногда споря по поводу... Далее, внося необходимые дополнения и изменения в тексте, учащиеся могут использовать их как основу для исследовательской или проектной работы.

Упражнение **«Вспомни как можно больше предметов, которые...»** тоже можно отнести к видам самостоятельной работы. Оно может выполняться и с целым классом, и в группах. Обучающимся предлагается вспомнить предметы и вещи «из дерева», «из металла», «из стекла», «круглые», «прямоугольные», «сладкие на вкус», «кислые на вкус», «работающие от электричества», «приятные на ощупь», «ароматные» и пр. Это упражнение может выполняться как в индивидуальном, так и в групповом режиме. Учащиеся могут получить время для составления списков предметов или соревноваться с одноклассниками на скорость их припоминания. Такое упражнение позволяет за короткое время проявить себя, припомнить множество лексических единиц и обычно вызывает энтузиазм всех без исключения школьников и может послужить основой для написания исследовательской работы или проекта.

Проектная деятельность может осуществляться во всех организационных формах: индивидуально, в парах и малых группах, при этом ярко проявляется взаимопомощь учащихся.

Закладывать основы исследовательской и проектной деятельности можно уже в младшей школе. На начальном этапе формируются навыки овладения языком, которые во многом определяют успехи в изучении данного предмета школьниками на последующих этапах. В этот момент можно создавать ситуации, которые позволят учащимся с интересом вовлекаться в творческую и исследовательскую деятельность через работу над проектами с их постепенным усложнением и расширением спектра предлагаемых тем. Практика показывает, что наиболее удачным и востребованным является прикладной, т.е. практико-ориентированный проект. Конечным продуктом такого проекта могут быть справочный материал по теме, тематический словарь, наглядное пособие, памятки, рекомендации и пр. Конечно, прикладной проект может сочетать в себе элементы учебного, информационного, социального и исследовательского проектов. Эффективность проектной деятельности в большей мере обеспечивается интеллектуально-эмоциональной содержательностью включаемых в обучение тем. Предлагаю примерные темы проектных работ по предмету «иностранный язык для начального и среднего звена»:

- «Словарь интернациональных слов».
- «Словарь спортивных терминов иностранного происхождения».
- «Справочник юного переводчика».
- «Профессии: словарь специалиста».
- «Этот сложный и простой глагол “*To Be*”».
- «Секреты множественного числа».
- «Занимательное путешествие в мир английских звуков».
- «Иллюстрируем скороговорки, пословицы, загадки».
- «Зашифровываем скороговорки, пословицы, загадки».
- «Знакомство со страной английских синонимов и антонимов».
- «Вкусный алфавит».
- «Школьный музей встречает гостей».
- «Летний лагерь: День английского языка».
- «Журнал выпускает читатель».
- «Меняющийся мир».
- «Добро пожаловать на живую планету».
- «Сокровища родного края».
- «Английские пословицы и поговорки: как их переводить».
- «Английская грамматика через пословицы и поговорки».
- «Растения и животные в символах народов России и стран изучаемого языка».
- «Цвета, животные, числа, продукты и т.д. в английских и американских идиомах».
- «Меню для школьной столовой».
- «Программка школьного праздника».
- «Поздравления в конверте».
- «Разговор о погоде – это не скучно».
- «Климат России, погода Великобритании».

Осуществлять работу над проектами можно как на уроке, так и в режиме внеклассной работы. Ситуация, когда проектная деятельность вынесена за рамки урока, позволяет четко спланировать работу, осуществлять системное руководство деятельностью учащихся, качественно организовывать презентацию и защиту проектов, дает возможность большему количеству желающих посещать конференции и заседания, на которых проходят презентации. У детей появляется возможность приобрести и закрепить новый опыт общения как на родном, так и на иностранном языке. Защищая проект, желательно ис-

пользовать компьютерную презентацию. Количество и содержание слайдов должно быть оптимальным и системным.

Примерное распределение слайдов:

- 1-й слайд - название темы проекта, личные данные авторов проекта, название учебного учреждения, год выполнения проекта.

- 2-й слайд - цели проекта.

- 3-й слайд - этапы работы.

Следующие слайды - это наиболее интересные фрагменты работы в графиках, схемах, таблицах, иллюстрациях, затем представление работы и интересные задания для работы с аудиторией и т.д. Текстовый материал слайда должен быть компактным, лаконичным, а необходимые комментарии лучше давать устно. Предпоследний слайд-вывод и заключительный слайд – список литературы и других использованных источников информации. Осуществлять работу над проектами можно как на уроке, так и в режиме внеклассной работы. В качестве примера представлен план проектной работы учащихся 8-го класса.

«Английская грамматика через английские пословицы и поговорки»

1. Представление

Английская грамматика - это целый мир - яркий и увлекательный, но не секрет, что изучение правил английской грамматики часто вызывает определенные затруднения и даже может показаться нудным и запутанным. Представленный материал поможет в усвоении и закреплении многих разделов английской грамматики: времена английского глагола, активный и пассивный залог, условные предложения, инфинитив, герундий, артикли, степени сравнения прилагательных, множественное число существительных, причастие I и II, притяжательный падеж существительных, словообразование. В данной работе пословицы и поговорки представлены в виде заданий, выполнение которых способствует как запоминанию пословицы, так и совершенствованию лексико-грамматических навыков, а также сделает освоение английской грамматики захватывающим и интересным.

2. Цели данного проекта:

- активизация грамматических явлений;
- обогащение словарного запаса;
- создание заданий для занятий по английскому языку.

3. План действий:

- изучить литературу по исследуемой теме;
- определить разделы английской грамматики;

– классифицировать пословицы и поговорки по лексико-грамматическим признакам;

– обобщить полученные результаты и подвести итог.

4. Содержание.

5. Основная часть: пословицы и поговорки, представленные в виде заданий.

6. Ответы к заданиям.

7. Заключение.

8. Словарь.

9. Список литературы.

Стоит отметить, что во время работы над проектом учащиеся значительно обогащают свой словарный запас, знакомятся с традициями и культурными особенностями страны изучаемого языка. В результате учитель и ученик получают набор лексических упражнений, прекрасный наглядный материал и, кроме этого, хорошее настроение, удовлетворенность от выполненной работы, желание сделать еще что-то интересное и полезное для себя и других людей.

Учебно-исследовательская и проектная деятельность является продуктивной, так как при выполнении учебного проекта знания приобретаются учащимися в процессе использования информации для решения практических задач.

Овладевая культурой проектирования, школьник приучается творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты, решения стоящих перед ним задач, эстетически реализуя усвоенные им средства и способы работы. Современная модель образовательного процесса ориентирована на переход от «школы знаний» к «школе мышления». И особая роль здесь отводится развитию творческой личности учащихся.

Знание иностранного языка есть результат большого личного труда учащегося. Процесс изучения иностранного языка способствуют развитию важных черт характера личности. Владение иноязычной речью помогает формировать целеустремленность школьников. Упражнения в иноязычной речевой деятельности развивают терпение. Преодоление трудностей формируют настойчивость. У обучающихся развиваются усидчивость, аккуратность, ответственность и другие черты характера. Работая самостоятельно, обучающиеся не только совершенствуют навыки чтения,

говорения, письма, но и тренируют свои индивидуальные учебные способности и развивают творческую активность.

Литература

1. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностр. языки в школе. 1991. № 3.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2000. № 2.
3. Сокол И.А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. 2008.
4. Шишова И.Е. Проблема развития социальной компетенции одаренных детей на уроке иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2007. № 3.
5. Шишова И.Е. Проектные работы в обучении одаренных детей иностранному языку // Иностр. языки в школе. 2008. № 1
6. Компанеева Л.Г. Преподавание иностранных языков одаренным детям. <http://pn.pglu.ru>

Авторы публикации

Евдокимова И.В., учитель английского языка, МАОУ «ОК «Лицей № 3», г. Старый Оскол

Подковаева А.Н., учитель английского языка, МАОУ «ОК «Лицей № 3», г. Старый Оскол

ORGANIZATION OF RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS AS MEAN OF PERSONAL DEVELOPING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

I. Evdokimova, A. Podkovaeva,

Municipal Self-Financed Educational Organization «Educational Complex «Lyceum № 3»

***Abstract.** The article considers the process of organizing and implementing educational research and project activities as means developing the student's personality, with the teaching possibility of students of different levels to be included in this process-the implementation of inclusive education. The relevance of this article is not in doubt, since mastering the culture of design the students learn to think creatively, independently planning their actions, predicting possible options, solving the problems facing them, aesthetically realizing the means and methods they have learned.*

***Keywords:** pedagogical technologies, personal developing, differentiated approach, different level, tasks of open type, efficiency of project activity, educational research and project activity, solution of practical problems, culture of designing, individual educational abilities, development of creative activity.*

Дата поступления 15.11.2017.

УДК 376.3

**ОБОСНОВАНИЕ ВВОДИМОЙ ВУЗОМ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Э.А. Иртуганова
irtuganel@mail.ru

Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А.Н. Туполева (КАИ), г. Казань, Россия

***Аннотация.** Обосновывается первоочередная задача формирования у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по слуху умений и навыков выполнения основных видов научно-исследовательской работы в целях подготовки в условиях технического университета конкурентоспособного специалиста. Рассматривается необходимость введения специальной компетенции, раскрываются ее содержание и дескрипторы.*

***Ключевые слова:** компетенция, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, специальные условия обучения, адаптация, коммуникативные умения.*

Согласно действующим в настоящее время нормативным актам обучающиеся из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) проходят обучение по адаптированным образовательным программам высшего образования (далее - АОП ВО) в связи с необходимостью в создании для них специальных условий инклюзивного обучения. В соответствии со ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» под специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, в частности, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания. Согласно этому закону под адаптированной образовательной программой понимается образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [1].

Разработка и реализация АОП ВО ориентированы на решение следующих задач:

- создание в образовательной организации условий, необходимых для получения высшего образования обучающимися с ОВЗ, их социализации и адаптации;
- повышение уровня доступности высшего образования для лиц с ОВЗ;
- повышение качества высшего образования лиц с ОВЗ;
- возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для обучающихся с ОВЗ;
- формирование в образовательной организации толерантной социокультурной среды.

В соответствии с основными принципами инклюзивного образования можно однозначно утверждать, что в части характеристики профессиональной деятельности, обозначаемой в АОП ВО, за основу следует брать принцип равноправия, то есть по окончании обучения выпускники с ОВЗ и инвалиды должны освоить те же области и объекты профессиональной деятельности, что и остальные выпускники, и быть готовыми к выполнению всех обозначенных в ФГОС ВО соответствующего направления и профиля подготовки видов профессиональной деятельности и к решению всех указанных в них профессиональных задач [2]. Вводить какие-либо дифференциации или ограничения в АОП ВО в отношении компетенций и видов профессиональной деятельности выпускников-инвалидов и выпускников с ОВЗ также не допускается.

Обозначенные в ФГОС ВО компетенции выпускника определяют готовность к отдельным видам профессиональной деятельности, среди которых для направлений подготовки технической направленности в основном следующие: проектно-конструкторская, производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, сервисно-эксплуатационная, а также специальные виды деятельности. Анализ содержания ФГОС ВО различных направлений подготовки ОВЗ в техническом вузе показал, что приоритетным (основным) видом деятельности для выпускника с квалификацией по диплому «академический бакалавр» является научно-исследовательская деятельность (экспериментально-исследовательская).

Выпускник должен быть способным и готовым решать в научно-исследовательской и экспериментально-исследовательской деятельности

следующие профессиональные задачи, непосредственно связанные с коммуникативными способностями:

- анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования;

- участие в планировании и проведении экспериментов по заданной методике, обработка результатов с применением современных информационных технологий и технических средств;

- составление обзоров и отчетов по результатам проводимых исследований;

- работа с нормативно-технической документацией; отчетной документацией, записями и протоколами хода и результатов эксперимента, документацией по технике безопасности и безопасности жизнедеятельности;

- ведение делопроизводства, оформление проектной и рабочей технической документации, составление актов записей и протоколов на производственных участках; выполнение требований нормативной документации при разработке проектной и технической документации.

Анализируя профессиональные задачи в научно-исследовательской деятельности разных направленностей подготовки, можно отметить, что универсальными из них являются следующие задачи:

- сбор, анализ и систематизация научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования;

- ведение делопроизводства (составление отчетов, рекомендаций, описания эксперимента) и пр.

Отсюда следует, что задача формирования у студентов с ОВЗ, в первую очередь у лиц с выраженными расстройствами слуха и речи, коммуникативных умений и навыков – одна из основополагающих задач освоения образовательной программы высшего образования. К такого рода коммуникативным умениям и навыкам относятся: усвоение закономерностей процесса общения в жизни каждого человека и путей преодоления конфликтных ситуаций, встречающихся как в пределах вузовской жизни, так и вне ее; привитие коммуникативных навыков межличностного и группового общения; владение различными социальными ролями в коллективе. Обучающийся с инвалидностью по слуху должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию, составить отчет и аналитический обзор и др. Для обучающихся, имеющих нарушения биологического, психологического и социального здоровья, остро необходимо развитие умения адекватно оценивать собственные физические и интеллектуальные возможности,

управлять своим поведением, распознавать и корректировать собственные психические состояния, свойства и индивидуальные особенности своей личности [3].

Согласно содержанию ФГОС ВО при разработке программы бакалавриата организация вправе дополнить набор компетенций выпускников с учетом направленности программы бакалавриата на конкретные области знания и (или) вид (виды) деятельности. Для решения задачи формирования у обучающихся с ОВЗ устойчивых умений и навыков выполнения всех видов работ в научно-исследовательской деятельности вуз обоснованно вводит специальную компетенцию ВК-1: «способность к социальной и профессиональной мобильности, к адаптации к различным условиям профессиональной деятельности, а также к коммуникации с использованием ассистивных и компенсаторных информационных и коммуникационных технологий в зависимости от вида и характера ограничений здоровья».

Обучение по АОП ВО бакалавриата по очной форме обучения наполняется специализированными адаптационными дисциплинами (модулями) на начальном этапе получения высшего образования, назначение которых связано с выполнением этой задачи формирования у обучающихся с ОВЗ устойчивых коммуникативных умений и навыков, представленной в виде вводимой компетенции ВК-1.

Определение структуры компетенции ВК-1 заложено в несколько этапов. Последовательность этих этапов обеспечивает сопряженность в переходе от компетенции к результатам образования и, соответственно, к содержанию образования.

Вводимая компетенция ВК-1 является «сложной» по структуре компетенцией и может быть фрагментирована на отдельные компоненты. Для каждой составной части (компоненты) на последующих этапах подбираются соответствующие результаты обучения.

Содержание каждой части (компоненты) компетенции должно обеспечивать подбор однозначно демонстрируемых обучающимися с ОВЗ действий (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты компетенции ВК-1

Индекс (вузовский)	Компетенция	Компоненты
ВК-1	Способность к социальной и профессиональной мобильности, к адаптации к различным условиям профессиональной деятельности, а также к коммуникации с использованием ассистивных и компенсаторных информационных и коммуникационных технологий в зависимости от вида и характера ограничений здоровья	Способность к социальной и профессиональной мобильности
		Способность к адаптации к различным условиям профессиональной деятельности
		Способность и готовность к коммуникации с использованием ассистивных и компенсаторных информационных и коммуникационных технологий в зависимости от вида и характера ограничений здоровья

На данном этапе для компетенции отбираются составляющие действия (части, элементы), связанные с демонстрацией этой компетенции.

Введение специализированных адаптационных дисциплин (модулей) в образовательные программы предназначено для освоения специальной информационно-компенсаторной техники приема-передачи учебной информации, индивидуализированной коррекции нарушений учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации в процессе освоения образовательной программы высшего образования в соответствии со специальными потребностями обучающихся с ОВЗ.

Набор адаптационных дисциплин определяется, исходя из особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся с ОВЗ, определяемых в ходе комплексного мониторинга первичных умений и навыков, психолого-физиологического состояния в начале обучения (I-II семестры).

Адаптационные модули также «поддерживают» изучение базовой и вариативной части образовательной программы, будучи направленными на адаптацию, социализацию и профессионализацию обучающихся инвалидов, способствуют их адекватному профессиональному самоопределению, возможности самостоятельного построения образовательной траектории.

Можно выделить педагогическую и коррекционную направленности адаптационных модулей, согласно первой – это содействие полноценному формированию у лиц с ОВЗ и инвалидов системы специальных компетенций, необходимых не только для успешного освоения программы подготовки в целом по выбранному направлению, но и для последующего успешного трудоустройства. Коррекционная направленность адаптационных модулей

подразумевает развитие и закрепление основных учебных умений, а также развитие личностных эмоционально-волевых, интеллектуальных и познавательных качеств у ООВЗ. Существенная составляющая этой направленности адаптационных модулей – здоровьесбережение и компенсация недостатков предыдущих уровней обучения, коррекционная помощь со стороны педагогов университета [4].

В табл. 2 представлены адаптационные дисциплины (модули), связанные с формированием компоненты компетенции ВК-1.

Таблица 2

Соотнесение компонентов компетенции ВК-1
и наименований дисциплин адаптационных модулей

п.п	Компоненты компетенции ВК-1	Дисциплины адаптационного цикла
1	Способность к социальной и профессиональной мобильности	- Введение в интегрированное и инклюзивное обучение - Практика социальной коммуникации - Технологии профессиональной интеграции - Валеология
2	Способность к адаптации к различным условиям профессиональной деятельности	- Технологии профессиональной интеграции - Валеология - Практика речевой коммуникации - Практика социальной коммуникации
3	Способность к коммуникации с использованием ассистивных и компенсаторных информационных и коммуникационных технологий в зависимости от вида и характера ограничений здоровья	- Практика речевой коммуникации - Культура интеллектуального труда - Технологии аналитико-синтетической переработки информации - Семантика технических текстов

Программа формирования компетенции аккумулирует информацию в учебно-методическом поле: результаты обучения – методы обучения – методы оценки; и позволяет интегрировать последовательность задач: выбор образовательной траектории для достижения обучающимися с ОВЗ минимально обязательного уровня сформированности заданной компетенции; этапы формирования компетенции и уровни ее сформированности в условиях обучения в вузе.

При отборе результатов обучения, раскрывающих структуру компетенции, принимают во внимание составляющие действия компетенции. В качестве основы для определения структуры компетенции используется общее определение «компетенции» – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Результаты обучения систематизированы по трем уровням освоения: знать, уметь, владеть.

Определение, содержание и основные сущностные характеристики компетенции: под компетенцией ВК-1 понимается умение оптимально использовать средства русского жестового языка при устном и письменном общении, а также способность и готовность использовать основные приемы построения текста (письменного и устного) в процессе его создания для успешного осуществления эффективной профессиональной и межличностной коммуникации; способность к восприятию и пониманию процесса общения и к эффективной коммуникации внутри профессиональной группы с использованием ассистивных и компенсаторных информационных и коммуникационных технологий; осознание своей профессиональной и личностной роли; умение адаптироваться к различным условиям профессиональной деятельности в зависимости от вида и характера ограничений здоровья, быть востребованным на рынке труда; готовность специалиста с инвалидностью к смене выполняемых профессиональных заданий, рабочих мест, способность быстро осваивать новые специальности.

Бакалавр должен знать, уметь и владеть следующими сущностными характеристиками компетенции ВК-1, представленными в табл. 3.

Таблица 3

Дескрипторы компетенции ВК-1

Знать	<ul style="list-style-type: none"> - сущность и условия речевой коммуникации; нормы жестового русского языка; нормы устной и письменной речи на русском языке; основы выстраивания логически правильных рассуждений; правила оформления научных текстов, способы аргументации; принципы языкового оформления официально-деловых текстов в сфере профессиональной деятельности; правила делового этикета; - этические нормы и основные модели организационного поведения в коллективе в условиях инклюзии и интеграции в общество; - факторы обеспечения социальной профессиональной мобильности с помощью ассистивных и компенсаторных коммуникационных технологий в зависимости от вида и характера ограничений здоровья.
Уметь	<ul style="list-style-type: none"> - грамотно строить устную и письменную речь с использованием ассистивных и компенсаторных технологий в зависимости от вида и характера ограничений здоровья; грамотно строить научный текст; составить текст публичного выступления и произнести его с помощью русского жестового языка; использовать возможности официально-делового стиля в процессе составления и редактирования нормативных правовых документов в профессиональной деятельности; - устанавливать конструктивные отношения в коллективе, работать в команде на общий результат с использованием коммуникационных технологий; - быстро и эффективно осваивать новую технику и технологии, выполнять новые профессиональные задачи, добывать недостающие знания и умения, обеспечивающие успешность новой профессиональной деятельности.

Окончание таблицы 3

Владеть	<ul style="list-style-type: none"> - грамотной письменной речью на русском языке и устной речью на жестовом русском языке; приемами эффективного речевого общения; приемами дискуссии по профессиональной, научной, культурной и общественно-политической тематике; навыками использования и составления нормативных правовых документов в своей профессиональной деятельности с учетом требований делового этикета; - коммуникативными навыками, способами установления контактов и поддержания взаимодействия, обеспечивающими успешную работу в коллективе в условиях интеграции; - социально и профессионально активными навыками: быть готовым к требованиям профессии и к новым условиям труда; быть готовым участвовать в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности,
---------	---

Планируемые уровни сформированности компетенции у выпускников вуза из числа лиц с ОВЗ и инвалидов представлены в табл. 4.

Таблица 4

Основные признаки уровня освоения компетенции ВК-1

Уровни сформированности компетенции	Основные признаки уровня освоения компетенции
Базовый уровень	Знает: <ul style="list-style-type: none"> - структуру речевой коммуникации; основные грамматические, лексические особенности русской речи; нормы русского жестового языка; - понятия «сотрудничество», «работа в команде», «дисциплинированность», «кооперация с коллегами в коллективе»; - производственно-технические нормы взаимодействия в трудовом коллективе.
	Умеет: <ul style="list-style-type: none"> - представлять результаты исследовательской работы в виде доклада, информационного обзора, отчета; - общаться в коллективе, работать в команде; - приспособиться к требованиям профессии и к новым для него условиям труда.
	Владеет: <ul style="list-style-type: none"> - языковыми нормами; навыками использования разговорно-обиходного и делового стилей языка; - способами ведения диалога и делового спора; - способами представления своих знаний для обеспечения своей востребованности и конкурентоспособности на рынке труда.
Продвинутый уровень	Знает: <ul style="list-style-type: none"> - основные грамматические, лексические особенности русской речи; языковые нормы: орфографию, пунктуацию; структуру устной речевой коммуникации; - социально-психологические особенности коллективного взаимодействия в условиях интеграции; - производственно-технические и социальные нормы поведения, необходимые для выполнения основных трудовых функций.

Окончание таблицы 4

	<p>Умеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> - применять на практике языковые нормы; использовать функциональные стили языка в профессиональной деятельности; - использовать инструментальные средства, методы и современные технологии межличностной и межгрупповой коммуникации; - применять знания производственно-технических и социальных норм поведения для карьерного роста. <p>Владеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> - навыками научно оформленной речи, аргументации, ведения дискуссии; -техниками достижения согласия и способами разрешения противоречий и конфликтных ситуаций; - приемами профессиональной адаптации в зависимости от условий труда как на предприятии в целом, так и на конкретном рабочем месте.
Высокий уровень	<p>Знает:</p> <ul style="list-style-type: none"> - принципы использования функциональных стилей языка, а также суть и условия речевой коммуникации; нормы письменной речи на русском языке и устной речи на русском жестовом языке; правила оформления научных текстов; принципы языкового оформления официально-деловых текстов в сфере профессиональной деятельности; правила делового этикета; - методы диагностики внутриколлективной сплоченности и способы ее повышения; - производственно-технические и социальные нормы поведения, необходимые для выполнения трудовых функций, а также для постоянного совершенствования своего профессионального мастерства.
	<p>Умеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> - грамотно строить письменную речь; грамотно строить научный текст; составить текст публичного выступления; использовать возможности официально-делового стиля в процессе составления нормативных правовых документов в профессиональной деятельности; - принимать и реализовывать решения на основе групповых интересов, уметь перестраивать свою социальную позицию ради поставленной цели; - адаптироваться к условиям профессиональной деятельности, стремиться к повышению мастерства, добывать недостающие знания и умения, обеспечивающие успешность новой профессиональной деятельности.
	<p>Владеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> - грамотной письменной и устной речью на русском языке с помощью ассистивных и компенсаторных информационных и коммуникационных технологий в зависимости от вида и характера ограничений здоровья; навыками использования и составления нормативных правовых документов в своей профессиональной деятельности с учетом требований делового этикета; - техниками убеждения, воздействия на других, методами управления организационным поведением; - приемами включения в систему коммуникаций, традиций и ценностей трудового коллектива, в проявлении чувства контакта, ощущении своей полезности для коллектива, в простоте и легкости общения.

В образовательных программах высшего образования технических направлений подготовки можно выделить ряд общекультурных компетенций, отдельные части которых созвучны с компонентами вводимой компетенции ВК-1. Это:

– способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);

– способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);

– способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7).

Общекультурная компетенция «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» не отражает и не учитывает особенности коммуникации для людей с ограниченными возможностями здоровья по слуху, так как серьезные нарушения слухоречевого восприятия делают затруднительным и даже невозможным межличностное общение в устной форме, а также предполагают иные методологические подходы к самой системе речевой коммуникации.

К категории лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху относятся только лица, имеющие стойкое двустороннее нарушение слуховой функции, при котором нормальное (на слух) речевое общение с другими людьми затруднено или невозможно [5].

В итоге, отмечаются преобладающие выраженные психолого-физиологические особенности обучающихся с нарушенным слухом, в числе которых:

– полное отсутствие или индивидуальные особенности вербального восприятия, значительно затрудняющие аудиторную работу как обучающегося, так и преподавателя;

– особенности визуально-пространственного восприятия учебного материала в процессе аудиторной работы;

– быстрая утомляемость и, как следствие, низкая работоспособность студента в аудитории; дефицит концентрации, переключения и распределения внимания студента в аудитории;

– накапливающиеся проблемы обучения обуславливают низкий уровень мотивации к обучению; низкий уровень контроля и самоконтроля обучающегося;

– индивидуальные особенности вербального восприятия определяют ограниченный словарный запас, невысокие практические навыки чтения и письменной речи;

– ограниченный уровень когнитивности, познавательной активности обучающегося в процессе обучения и познавательной способности в целом.

Очевидно, что вышеперечисленные психофизиологические особенности обучающихся с нарушенным слухом затрудняют формирование следующих общекультурных компетенций: «способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия» и «способность к самоорганизации и самообразованию». Лицо с инвалидностью испытывает серьезные трудности в адаптации к условиям в любых сферах жизнедеятельности; а работа по самообразованию и самоорганизации невозможна без ассистивных и компенсаторных информационных и коммуникационных технологий в зависимости от вида и характера ограничений здоровья.

Компенсаторные и ассистивные технологии, тесно связанные с термином «технология обеспечения возможностей», т.е. такой технологией, которая обеспечивает доступ к информации, общению или среде, играют определяющую роль в организации эффективного образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. К таким технологиям относятся устройства, программные и иные средства, использование которых позволяет расширить возможности лиц с особыми образовательными потребностями в процессе приема информации, их адаптации к условиям жизни и социальной интеграции.

При адекватном использовании в образовательном процессе с обучающимися с ограничениями в слухоречевом развитии компенсаторных механизмов зрения, осязания, обоняния, остаточного слуха, в сочетании с планировочным и конструктивным решениями создания образовательно-реабилитационной среды, а также дополнением адаптированной образовательной программы специальными дисциплинами возможно, в конечном итоге, достижение основной цели образования – подготовка конкурентоспособного специалиста.

Специальная вводимая компетенция ВК-1 – способность к социальной и профессиональной мобильности, к адаптации к различным условиям профессиональной деятельности, а также к коммуникации с использованием ассистивных и компенсаторных информационных и коммуникационных

технологий в зависимости от вида и характера ограничений здоровья – нацелена на минимизацию у обучающихся с устойчивыми нарушениями слуха, зрения, речи выраженных ограничений в сфере обучения и трудовой деятельности, на достижение запланированных результатов освоения образовательной программы и формируется при освоении АОП ВО при изучении адаптационных дисциплин (модулей) коммуникативного мастерства и социальной, профессиональной адаптации.

Литература

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Сайт «Российская газета». URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. Иртуганова Э.А. Концепция многоуровневого инклюзивного образования для людей с ограниченными возможностями здоровья в условиях технического вуза // II Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика, психология и технология инклюзивного образования»: Сб. статей. Казань: Познание, 2014. С. 163-167.
3. Мартынова Е.А. Формирование адаптационных способностей студентов с ограниченными возможностями здоровья и студентов-инвалидов на основе адаптированных образовательных программ высшего образования // European Social Science Journal (Европейский ж-л социальных наук). 2014. №. 8. Т. 2. С. 86-93.
4. Иртуганова Э.А., Гармонов С.Ю., Кочергин А.В. Модель полифункционального образовательно-реабилитационного комплекса для инвалидов в сфере высшего профессионального образования. Казань: Вестник Казанск. технологич. ун-та. 2011. № 22. С. 366-373.
5. Нейман Л.В., Богомильский М.Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи. М., 2001.

Автор публикации

Иртуганова Э.А., канд. хим. наук, профессор кафедры «Специальные технологии в образовании», КНИТУ им. А.Н. Туполева, г. Казань, Россия.

JUSTIFICATION OF INTRODUCED BY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION COMPETENCE FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS AND ATTAINMENTS AMONG STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE TECHNICAL UNIVERSITY

E. Irtuganova, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev

***Abstract.** The author proves the primary task of forming in students with limited health abilities by ear the skills and attainments of performing the main types of research work in order to prepare a competitive specialist in the conditions of a technical university. The necessary to introduce a special competence is considered; its content and descriptors are disclosed. The problem of the formation of skills and for students with limited health abilities by hearing the basic types of scientific research*

work in order to prepare a competently able specialist, is substantiated. The content and descriptors of the special entered by the university competence are considered.

Keywords: *competence, trainee with disabilities, special training conditions, adaptation, communicative skills.*

Дата поступления 18.12.2017.

УДК 373

**АКТУАЛЬНОСТЬ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ю.Г. Моталов, Е.А. Павлова

Университет «Дубна», Московская область, Россия

***Аннотация.** В статье отражены статистические данные об образовании инвалидов в Московском регионе, особенно в Дубненском университете. Основное внимание в статье уделяется деятельности университета по подготовке педагогов к обучению студентов с ОВЗ и созданию безбарьерного образовательного пространства, комфортных условий для обучения студентов в высшем учебном заведении.*

***Ключевые слова:** компетентность педагогических работников, инклюзивное образование, учебно-методический комплекс, благоприятный инклюзивный контекст, безбарьерная среда.*

Современная российская система образования обращает пристальное внимание на профессиональное обучение людей, имеющих инвалидность и ограничение возможностей здоровья (ОВЗ). Это обусловлено целым комплексом факторов, немаловажным из которых является увеличение численности инвалидов, особенно из числа детей. В России насчитывается более 2 млн. детей с ОВЗ (8% всей детской популяции), из них около 600 тыс. составляют дети с инвалидностью. Ежегодно происходит рост численности данной категории. В 2011 г. в России насчитывалось 541 тыс. детей, имеющих инвалидность, а в 2015 г. их число приблизилось к 600 тыс. чел. Ухудшение состояния здоровья наиболее выражено среди детей и подростков в возрасте от 10 до 17 лет включительно, а также молодежи [1].

По состоянию на начало 2016 г. в России насчитывалось 12 млн. 751 тыс. чел. инвалидов, в т.ч. I группы – 1283 тыс. чел.; II группы – 6250 тыс. чел.; III группы – 4601 тыс. чел. Причем количество людей с III группой инвалидности (рабочей), по сравнению с 2010 г., увеличилось на 992 тыс. чел. (или на 21%) [4]. Необходимо отметить, что с увеличением количества инва-

лидов не снижается и количество тех, кто стремится быть социально активным и приносить обществу пользу наравне со здоровыми людьми. В таблице приведены сведения об инвалидах-студентах профессиональных образовательных организаций [3]. По итогам мониторинга, проводимого Министерством образования и науки РФ в 2015 г., в котором приняли участие 582 вуза России (государственных, негосударственных, ведомственных), было выяснено, что 80% вузов обеспечивают получение образования инвалидами.

Таблица

Количество инвалидов-студентов профессиональных образовательных организаций
(на начало учебного года, чел.)

	2010–2011 1	2011–2012	2012–2013	2013–2014*	2014–2015*	2015–2016 *
Профессиональные образовательные организации, осуществляющие подготовку специалистов среднего звена						
Принято студентов-инвалидов	5447	4993	5185	4456	4308	5268
Численность студентов	14400	13548	14306	12359	12369	14788
Выпуск специалистов	3374	3265	3099	2533	2475	2895
Образовательные организации высшего образования						
Принято студентов-инвалидов	6670	5599	5530	5194	5179	5966
Численность студентов	22939	20080	18919	16779	16768	18043
Выпуск специалистов	3080	2783	2712	2500	2561	4120

Примечание: *С 2013-2014 учебного года – по данным Минобрнауки РФ

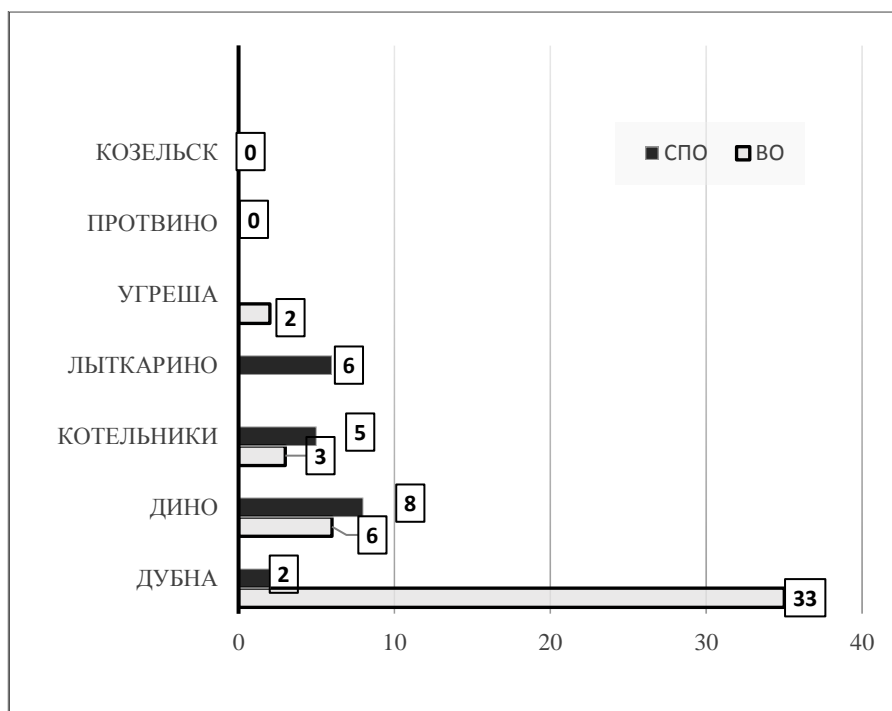


Рис. 1. Количество обучающихся с инвалидностью в головном вузе и его филиалах

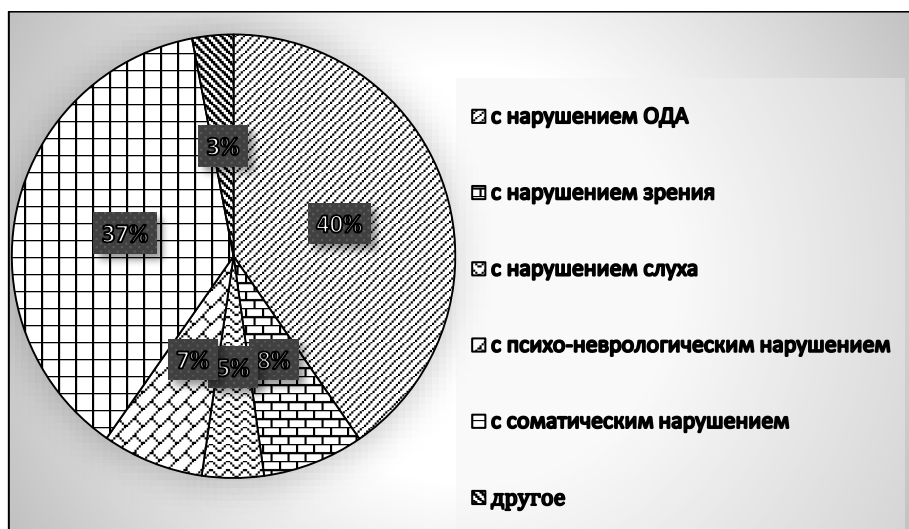


Рис. 2. Соотношение студентов с инвалидностью по нозологиям, обучающихся в ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна»

Если проследить, как изменялась численность студентов с инвалидностью в головном вузе – университете «Дубна» – за последнее десятилетие, то можно заметить рост желающих получить высшее образование в данной организации. Если в 2006 г. обучение проходил 1 человек, в 2010 г. – 7, то в 2016 г. – 31 студент с инвалидностью, из них 3 чел. – с нарушением слуха; 4 чел. – с нарушением зрения, 10 чел. – с нарушением опорно-двигательного аппарата и 14 чел. – с соматическими заболеваниями. Это свидетельствует о повышении интереса к своему образованию у таких людей и, соответственно, о постепенном накоплении соответствующего опыта среди работников вуза в сфере инклюзии.

Статистика также показывает нарастание важности организации инклюзивного образования в России и в университете «Дубна» в частности. Возникает четкая необходимость соответствовать международным и российским стандартам, в том числе Конвенции ООН о правах инвалидов. Успех инклюзии во многом зависит от грамотного использования целого комплекса педагогических и психологических ресурсов. Здесь имеются в виду компетентность педагогических кадров в области инклюзии; отношение к особенным обучающимся у педагогов и сверстников; изменение структуры учебных планов и подготовка адаптированных образовательных программ с целью организации всесторонней помощи данной категории студентов.

Для реализации нового подхода в системе профессионального образования необходимо внести множество соответствующих коррективов. Если мы говорим об инклюзивном образовании, то оно предполагает совместное обучение здоровых студентов и студентов с ОВЗ, а также их активное взаимодействие и обеспечение равных прав и возможностей для получения полноценного обучения. В такой системе важна профессиональная компетентность педагогических работников образовательной организации в области инклюзии, а также их психологическая готовность.

Формирование инклюзивной готовности педагогов в условиях профессионального образования потребует от них:

- совершенствования комплекса компетенций, касающихся инклюзивного образования, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в своей области;

- анализа содержания дисциплин учебного плана и определение учебного материала, на основе которого следует рассматривать различные вопросы, связанные с инклюзивными процессами в социуме и образовании («Философия»: проблема ценностей; «Иностранный язык»: подбор и лексическая

работа с текстами заданной тематики; «Социология»: место лиц с инвалидностью в общей стратификации общества; «Экономическая теория»: люди с инвалидностью в экономическом развитии государства и т.д.);

– вариативности организационных форм и методов обучения: аудиторные занятия, тренинги, управляемая самостоятельная работа студентов, внеучебная деятельность (участие в волонтерском движении, организация молодежных флешмобов с привлечением лиц с инвалидностью, выполнение роли тьюторов и т.д.). [2; 5].

Для скорейшего формирования и совершенствования своих профессиональных компетенций для педагогических работников важна научно-методическая обеспеченность. За последние годы была сформирована достаточная нормативная база, задающая векторы работы в области создания доступной образовательной среды для инвалидов. Специальные требования были конкретизированы рядом методических рекомендаций.

В целях решения проблемы несовершенства кадрового обеспечения инклюзивного образования в профессиональных организациях, а именно проблемы непонимания педагогов потенциальных возможностей особенных студентов, неумение или нежелание работать в нестандартных ситуациях, свою активность проявляют российские центры инклюзивного образования на базе ведущих университетов страны. Такими центрами в Москве, Санкт-Петербурге, Челябинске, Казани, Новосибирске, Саратове, Ростове-на-Дону на практике организуются модели инклюзивного образования, разрабатываются системы мотивирования персонала образовательных организаций в аспекте работы с инвалидами и лицами с ОВЗ, внедряется учебно-методическое обеспечение подготовки и переподготовки кадров, создаются профессионально-общественные платформы для обмена опытом и разрабатывается методическое обеспечение для передачи накопленного опыта заинтересованным образовательным организациям, проводятся семинары, вебинары, конференции.

Особого внимания заслуживает разработанный и прошедший апробацию электронный учебно-методический комплекс «Основы инклюзивного образования» под авторством доцента кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» В.В. Хитрюк, включающий теоретический, практический, вспомогательный раздел, а также раздел контроля знаний. Задания и упражнения практического раздела дают возможность обучающимся применить полученные теоретические знания в решении конкретных профессиональных задач в различных дидактических формах (педагогические этюды, мини-кейсы, социальный интерактивный те-

атр, дебаты, обобщенные профессиональные задачи, упражнения и т.д.). Задания могут выполняться как индивидуально, так и малыми группами (парами), использоваться как в аудиторной работе, так и в качестве управляемой (самостоятельной) работы [6].

Началом реализации требований законодательства по созданию благоприятной инклюзивной среды в университете «Дубна» является проведение всеобщего инструктажа работников всех структурных подразделений образовательной организации, а также специальное прохождение всеми научно-педагогическими работниками (НПР) дополнительного обучения в области инклюзивного образования (основам психологии людей с инвалидностью, специфике разработки и реализации адаптированных образовательных программ, использованию специальных технических средств, предназначенных для создания безбарьерной среды). Каждый сотрудник университета «Дубна» обязан пройти инструктаж в соответствии с приказом ректора с помощью Методического пособия для обучения (инструктирования) сотрудников учреждений МСЭ и других организаций по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов, на которых они предоставляются, оказания при этом необходимой помощи, разработанного сотрудниками Министерства труда и социальной защиты населения РФ, выложенного на веб-странице «Доступная среда» университета (режим доступа: <http://inklysia.unidubna.ru/metodicheskoe-obespechenie>). Данное требование основано на Постановлении правительства Московской области от 20.10.2015 г. № 968/38 «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Повышение значений показателей доступности для инвалидов объектов и услуг в Московской области», в котором указано, что в 2016 г. процент сотрудников, предоставляющих образовательные услуги населению в сфере профессионального образования и прошедших инструктирование или курсы повышения квалификации на тему инклюзивного образования, должен быть доведен до 50%, а в 2017 г. – до 65%. На этом же сайте можно ознакомиться с разработанными памятками по этике общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от нозологии.

Литература

1. Детская инвалидность: [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. М., 1999–2016. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#. (Дата обращения: 23.03.2017).
2. Коновалова М.Д. Повышение квалификации педагогических работников вузов в области инклюзивного образования вуза // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы:

Сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 432-437.

3. Образование инвалидов: [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. М., 1999-2016. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#. (Дата обращения: 23.03.2017).

4. Уровень инвалидизации в Российской Федерации: [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. М., 1999-2016. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#. (Дата обращения: 23.03.2017).

5. Хитрюк В.В. Научно-методическое обеспечение закономерностей формирования инклюзивной готовности будущих педагогов вуза // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: Сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 462-465.

6. Хитрюк В.В. Основы инклюзивного образования: Практикум. Мозырь: Белый Ветер, 2014. 136 с.: ил.

Авторы публикации

Моталов Ю.Г., канд. филол. наук, доцент, начальник отдела инклюзивного образования и социальной защиты ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», Московская обл., Россия.

Павлова Е.А., канд. техн. наук, доцент, специалист по учебно-методической работе отдела инклюзивного образования и социальной защиты ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», Московская обл., Россия.

THE RELEVANCE OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT TO MAKE TEACHERS READY FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Yu. Motalov, E. Pavlova

State Educational Institution of Higher Education, Moscow region, Russia

Abstract. *The article reflects statistical data on the education of persons with disabilities in the Moscow Region, particularly at the University of Dubna. The emphasis in the article is made on the activity of the University in getting educators ready to train students with the HIA and the formation of a barrier-free educational space, the creation of comfortable conditions for the students to study in a higher education institution.*

Keywords: *competence of pedagogical workers, inclusive education, educational-methodical complex, favorable inclusive context, barrier-free environment.*

Дата поступления 18.12.2017.

УДК 373

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ВУЗОВСКОМ ПРЕПОДАВАНИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ****Е.И. Лукьянцева**
lukyantseva@corp.nstu.ruНовосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с современными образовательными технологиями в вузовском преподавании в условиях инклюзии.

Ключевые слова: рефлексия, обучение в сотрудничестве, саморефлексия преподавателя, методология педагогики.

Процесс обучения лиц в условиях инклюзивного образования заключается в постановке задач на начальном этапе. Перед педагогическим составом стоит сложная задача – разработать методику обучения лиц в условиях инклюзии. Для этого первоначальным этапом при обучении являются изучение развития познавательной деятельности студентов, их уровень знаний, с которыми они приступили к изучению конкретной дисциплины. Для наиболее эффективных путей и способов педагогического воздействия на студентов в смешанных группах нужно разработать гибкий подход для изучения дисциплин, перечень которых разработан при составлении учебных планов.

В статье «Реабилитационный потенциал в условиях инклюзии» указывалось, с какими трудностями в процессе учебной деятельности сталкиваются студенты, и пути преодоления этих трудностей [1, с. 132, 134].

При преподавании дисциплины «Основы управления работами специализированного подразделения швейного производства» студентам специальности 29.02.04 «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий» квалификации технолог-конструктор лицам с ограниченными возможностями по здоровью в условиях инклюзии необходимо уметь: ориентироваться в типовых экономических ситуациях и основных вопросах экономической политики; находить информацию для анализа конкретных экономических проблем, процессов и явлений, происходящих в современном обществе.

Для успешного усвоения дисциплины студенту необходимо знать теоретические основы, закономерности, тенденции и особенности современного этапа социально-экономического развития общества; принципы и мотивы поведения основных субъектов рыночной экономики.

Соответствие содержания дисциплины требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (компетенции, знания, умения, навыки) и компетентностной модели специалиста представлено в табл. 1.

Таблица 1

Требования ФГОС к результатам освоения циклов дисциплин		Шифр и формулировка компетенции ФГОС
Иметь практический опыт:		
1.	Организации коллектива исполнителей на выполнение производственных заданий	ПК 4.1. Участвовать в работе по планированию и расчетам технико-экономического обоснования запускаемых моделей. ПК 4.4. Организовать работу коллектива исполнителей. ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.
Уметь		
Требования к умениям		Коды, формируемые компетенции
2.	Внедрять и совершенствовать конструкторско-технологические решения модели в производство	ПК 4.2. Обеспечивать рациональное использование трудовых ресурсов, материалов. ПК 4.4. Организовывать работу коллектива исполнителей. ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес. ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности. ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий. ОК 9. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.
3.	Использовать методы управления качеством продукции	ПК 4.1. Участвовать в работе по планированию и расчетам технико-экономического обоснования запускаемых моделей. ПК 4.3. Вести документацию по образцу. ПК 4.4. Организовывать работу коллектива исполнителей.

Окончание таблицы 1

4.	Применять общие принципы управления персоналом	ПК 4.4. Организовывать работу коллектива исполнителей. ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.
5.	Рассчитывать технико-экономические показатели технологического процесса производства	ПК 4.1. Участвовать в работе по планированию и расчетам технико-экономического обоснования запускаемых моделей. ПК 4.3. Вести документацию установленного образца. ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.
Знать		
Требования к знаниям		Формируемые компетенции
6.	Основы организации работы коллектива исполнителей	ПК 4.4. Организовать работу коллектива исполнителей. ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.
7.	Принципы делового общения в коллективе	ПК 4.4. Организовать работу коллектива исполнителей. ОК 6. Работать в коллективе и команде, обеспечивать ее сплочение, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями. ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий.
8.	Основы микроэкономики	ОК 2. Организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.
9.	Малоотходные, энергосберегающие, экологически чистые технологии производства	ПК 4.2. Обеспечивать рациональное использование трудовых ресурсов, материалов. ОК 9. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

Требования к применению в рамках дисциплины образовательных технологий (активных форм) представлены в табл. 2.

Таблица 2

Умения, требующие применения активных форм проведения занятий	Рекомендуемые образовательные технологии или особые формы деятельности студентов
Организация коллектива исполнителей на выполнение производственных заданий	<ul style="list-style-type: none"> • Обучение в малых группах (обучение в сотрудничестве – cooperative learning)
Внедрять и совершенствовать конструкторско-технологические решения модели в производство	<ul style="list-style-type: none"> • Подбор индивидуальных заданий разного уровня сложности
Использовать методы управления качеством продукции	<ul style="list-style-type: none"> • Формы деятельности студентов: использование справочной литературы; самостоятельная работа с научной литературой
Применять общие принципы управления персоналом	<ul style="list-style-type: none"> • Привлечение сурдопереводчика
Рассчитывать технико-экономические показатели технологического процесса производства	<ul style="list-style-type: none"> • Использование межпредметных связей таких дисциплин, как: материаловедение; основы обработки различных видов одежды; теоретические основы конструирования швейных изделий; методы конструктивного моделирования швейных изделий; основы художественного оформления швейных изделий • Формы деятельности студентов: речевое обсуждение (речевоспроизводящая деятельность каждого студента)

Преподаватель должен:

- выстраивать занятия (лекции и семинары) соответственно базовой модели технологии критического мышления: фазы получения информации, фазы осмысления и фазы рефлексии;

- организовывать согласованное обучение согласно правилам (нормам) группового взаимодействия (изменение состава групп в соответствии с учебными задачами, исполнение определенных функциональных ролей).

Презентация разработанных тем одной ключевой задачи:

- развивать социальные навыки учащихся, используя приемы технологии обучения в сотрудничестве;

- проводить рефлексию относительно изученного материала, используя подачу последовательно-тематической информации;

- проводить рефлексию относительно изучаемого материала, использовать письменные работы;

- проводить рефлексию относительно изучаемого материала в виде публичных презентаций (групповых, индивидуальных);

- использовать приемы психологической диагностики, направленной на мониторинг общей атмосферы в группе и каждого учащегося на разных этапах реализации в процессе обучения;

- формировать личную ответственность обучающихся за собственное образование через выполнение различного рода рефлексивных знаний;
- создавать ситуации, мотивирующие к получению знаний;
- использовать приемы к самоорганизации учащихся, позволяющие им формировать такие компоненты обучения, как мотивация, целеполагание, самоконтроль, рефлексия, самооценка.

При обучении иметь представление:

- о рефлексии как обязательном компоненте современных образовательных технологий;
- о роли рефлексии для формирования ответственности обучающихся за свою образовательную деятельность.

В ходе проведения занятий по дисциплине «Основы управления работами специализированного швейного производства» проводится подготовка студентов к выступлению на семинарах с преследуемой при этом целью получения навыков коммуникативных технологий, используя занятие по теме: «Технологический прием «Чтение и суммирование в парах».

На занятиях в условиях инклюзии проводится коррекционная работа – работа со словарным запасом; лица с нарушением слуха имеют ограниченный словарный запас и отсутствие смыслового понимания слов и предложений.

Для этого при подготовке докладов к семинару проводится работа в паре преподаватель - студент, разбирается смысловой ряд слов для докладчика.

Назначение приема в практике вузовского преподавания – формирование навыков эффективного чтения достаточно «густого» текста, который перегружен фактическим материалом, трудным для усвоения.

Коммуникативная цель – развитие навыков коллективной работы студентов совместно с преподавателем и слушателями семинаров.

Первая роль отводится докладчику. Задача докладчика - внимательно довести до слушателей конференции тему доклада и в итоге научиться суммировать изложенную трактовку выступления.

Вторая роль – оппонент. Оппонент должен воспринять изложенный доклад так, чтобы задать вопросы по его содержанию.

Обязательным этапом работы студентов является рефлексия (устная на занятии), где учащиеся делятся мнениями от работы в качестве оппонента и в качестве докладчика, таким образом, они получают самоутверждение о возможности их не только слушать, но и понимать. В свою очередь, оппонент должен получить самоудовлетворение от заданных вопросов по изложенной

теме доклада и по всем актуальным проблемам, выявленным при обсуждении в коллективе.

Важно дать понять, чувствовали ли студенты ответственность от того, что им предстояло «учить» других.

Педагогическая рефлексия (анализ занятия, его «распаковка») предполагает выявление методических преимуществ освоенного технологического приема:

1. Благодаря парной работе учащиеся удваивают свой интеллектуальный потенциал и в результате лучше понимают содержание текста, разбираются в проблемных, неясных моментах, а затем используют общий потенциал для суммирования прочитанного, добиваются более глубокого понимания текста.

2. Ролевая игра выполняет такие функции: сосредотачивает внимание читающего на содержании и поддерживает интерес при изложении текста, представляет немедленную возможность для повторения и размышления над прочитанным и дает студентам время сформулировать усвоенное своими словами.

3. Прилагая совместные усилия для изложения краткого содержания, пары ведут диалог по содержанию текста и подыскивают слова, которые передают это содержание.

4. Студенты учатся слушать друг друга и нести общую ответственность за обучение в процессе познания.

5. Благодаря тому, что над одной и той же темой конференции работает несколько пар, во время обсуждения каждый создает свои версии решения этой проблемы, что называется мозговым штурмом студентов.

6. Преподаватель выступает в роли руководителя производственной организации, а студенты являются в его подчинении модераторами в решении поставленных задач.

При обучении дисциплины «Основы управления работы организации специализированного швейного производства» даются основы менеджмента, ключевые темы. Преподаватель учит студентов к любой проблеме подходить многогранно, решая разные поставленные задачи.

Обсуждая проблемную ситуацию, необходимо находить многовариантные решения различными способами.

Процесс творческого мышления имеет пять стадий:

1. Подготовка – сбор фактических данных. Используется аналитическое мышление. Проблема определяется с различных сторон и в разных формулировках.

2. Мыслительные усилия использования дивергентного мышления, которое ведет либо к возможному решению проблемы, либо к фрустрации (разочарованию). Фрустрация – важный фактор, за ней обычно следует выработка удачных идей.

3. Инкубация – проблема остается в подсознании, в то время как студенты получили на время эту задачу.

4. Озарение – «вспышка», дающая возможность решить рассматриваемую проблему.

5. Оценка – анализ всех идей, полученных на предыдущих стадиях.

Стадии подготовки и оценки требуют аналитического мышления, а мыслительные усилия, инкубация и озарение требуют свободы творчества и мышления.

При обучении в условиях инклюзивного образования студентам, имеющим высокий интеллектуальный уровень, выдаются задания, разработанные под их образовательный потенциал.

Задачей педагога является саморефлексия, или осознание самого себя, способов получения объективного знания о педагогической действительности (о характеристиках, ее связи с практикой, о ее собственном понятийном составе логики, условиях повышения качества педагогического исследования), о структуре науки, о ее связи с практикой, о ее собственном понятийном составе.

Выполнение этой задачи предполагает развитие исследований в области методологии педагогики. Основы педагогики носят методологический характер. Институт социальных технологий и реабилитации НГТУ представляет учебно-методический центр по многоуровневому непрерывному профессиональному образованию инвалидов, включая в себя лицей и техникум, в то же самое время являясь структурным подразделением мощного технического университета.

Литература

1. Инклюзия в образовании: Научно-методический ж-л: Колл. авт. / Под ред. Н.М. Прусс. Казань: ИЦ Университета управления «ТИСБИ». 2017. № 1 (5). 160 с.
2. Основы учебно-исследовательской деятельности: Учебное пос. для студентов средн. проф. образ. / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. 11-е изд., стер. М.: ИЦ «Академия», 2017. 128 с.
3. Инновационные подходы к организации профессионального образования лиц с нарушениями в развитии: Учебно-метод. пос. / Г.С. Птушкин, Т.А. Поленова, Л.П. Сапрыкина, Е.В. Траулько. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2008. 100 с.
4. Протасова О.Н., Никитина Н.Ш., Кочетурова Н.А. и др. Педагогические и информационные технологии. Менеджмент в образовании: Монография. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. 240 с.

5. Проектирование структуры и содержания профессионального образования инвалидов: Монография / Колл. авт. / Под ред. Г.С. Птушкина. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. 294 с.
6. Организация и содержание образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы Междунар. науч.-практ. семинара: Монография / Колл. авт. / Под ред. Г.С. Птушкина. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. 231 с.
7. Организация профессионального обучения и адаптация инвалидов и маломобильных групп к трудовой деятельности. Анализ и обобщение отечественного и мирового опыта: Монография / Колл. авт. / Под ред. Г.С. Птушкина. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2014. 220 с.
8. Специальные образовательные условия и качество профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья: Монография / Колл. авт. / Под ред. Г.С. Птушкина. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2015. 316 с.
9. Организация инклюзивного образования в России и Германии. Обмен опытом: Сб. трудов научно-практ. конф. с междунар. участ. / Под общей ред. И.В. Ждановой. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016. 308 с.

Автор публикации

Лукьянцева Е.И., преподаватель высшей квалификационной категории кафедры «Декоративно-прикладное искусство» ИСТР ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», г. Новосибирск, Россия.

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN UNIVERSITY TEACHING IN CONDITIONS OF INCLUSION

E. Lukyantseva, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Abstract: *In the given article actual problems of modern educational technologies used in University training in conditions of inclusion are considered.*

Keywords: *reflection, training in cooperation, self-reflection of the lecturer, methodology of pedagogics.*

Дата поступления 12.12.2017.

УДК 373

ЗАНЯТИЯ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Э. Мифтахутдинова, А.А. Абдуллазянова

Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье описывается роль рисования в развитии моторики рук, говорится о подготовке ребенка с инвалидностью к письму, а также реализации всего его творческого потенциала в условиях инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** изобразительное искусство, рисование, живопись, коллективная творческая деятельность, изобразительная деятельность.*

Просвещение и обучение в России является одной из стратегических задач реализации права каждого ребенка на образование, оно включает в себя и обучение детей с особыми образовательными потребностями в организациях, осуществляющих образовательный процесс различного уровня, начиная с дошкольного и заканчивая высшим и послевузовским профессиональным образованием.

В конце XX века Россия сделала решительный шаг к гуманизации общества, подписав документы высокого международного стандарта - Конвенцию о правах ребенка и Конвенцию о правах инвалидов, гарантирующие права детей с ограниченными возможностями здоровья на развитие, образование и социальное обеспечение, признав за собой ответственность за их выполнение. Согласно Конституции РФ Россия является социальным государством, «политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека».

Доступность образования для лиц с особыми потребностями - один из приоритетов образовательной политики. В его основу положен конституционный принцип, исключающий любую дискриминацию детей по признаку инвалидности и состояния здоровья и служащий гарантией равноправного отношения ко всем людям, но при этом создает хорошо приспособленные условия для детей с особыми образовательными потребностями. Это можно видеть в нормативных актах, где красной линией проходит тезис, что все дети – личности, и с учетом их физиологических и умственных особенностей они

нуждаются в индивидуальном способе обучения и воспитания на основе специальных педагогических разработок, которые соответствуют задачам и потребностям общества.

Реализация комплекса мер, направленных на установление безбарьерной среды, является обязательным условием гармоничного развития личности, способной к саморазвитию, самосовершенствованию, самоактуализации и конкурентоспособности. Советский психолог Л.С. Выготский, создатель культурно-исторической теории в психологии, трактовал социальную среду не как «фактор», а как «источник» личностного развития и личность представлял как понятие социальное. Он первый обратил внимание на то, что не включение особенных детей в тот мир, в котором им придется жить, отрыв от нормальной среды изолируют их от реальной действительности.

Развитие ребенка происходит в процессе обучения, а именно в усвоении им общественно-исторического опыта. Инклюзия в обучении – это выявление способностей каждого ученика с помощью адаптированной образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его возможностям. При этом она не является обособленной, понятна всем ученикам и мало отличается от обычной манеры проведения занятий, т.е. строится по стандартному образцу с учетом психофизических особенностей и образовательных потребностей учеников.

Наряду с учебной, трудовой и игровой деятельностью изобразительное искусство в школе занимает одно из главных и необходимых мест в системе включенного обучения. И в отличие от таких предметов, как математика, русский язык, биология, на уроках рисования нет надобности в обеспечении особыми учебниками, коррекции учебного процесса и условий определения результатов обучения.

Для успешного развития изобразительных способностей детей с особыми образовательными потребностями в развитии, в условиях смешанного образования, достаточно помнить об их индивидуальных особенностях. Во-первых, с учетом специфичности индивидуального развития организма, дети могут не успевать усваивать те или иные изобразительные умения и приемы. Преподавателю следует обращать внимание на этих детей, наблюдать, как идет процесс понимания содержания задания и способов его выполнения, при необходимости предоставляя помощь. Возможно, необходимо выделить дополнительное время для закрепления полученного материала через индивидуальные работы с данной группой детей.

Во-вторых, особенность выстраивания занятий определяется свойствами нервной системы: эмоциональная лабильность, характеризующаяся неустойчивым настроением, снижение реакции на указание педагога, наступления быстрой усталости. Поэтому в целях эффективного выполнения учебной задачи лучше разбить работу на части, чередуя объяснение с выполнением работы.

В-третьих, в интересах повышения работоспособности и удержания интереса к выполнению задания необходимо чередование умственного напряжения и отдыха. Можно включать игровые приемы, например, пальчиковую гимнастику с речевым сопровождением, она способствует наиболее продуктивной деятельности ребенка. Игры с пальчиками очень увлекательны. Они развивают речь, творческую деятельность. Так, вырабатывается умение управлять своими двигательными действиями, координировать внимание. Игрой можно начинать и заканчивать, можно встраивать игры в ход занятий.

В-четвертых, имеющиеся нарушения речевых функций, обусловленные, с одной стороны низким уровнем мышления, а с другой – нарушением высшей нервной деятельности, ставят перед педагогом дополнительные требования по объяснению предстоящего занятия. Поэтому на занятиях по изобразительному искусству можно успешно обогащать словарный запас детей новыми словами, анализировать работу с образцом, комментировать всю последовательность действий и задавать вопросы в процессе работы с целью речевой коммуникации.

В-пятых, повышенная тревожность особой категории детей предполагает, что на занятиях необходимо создать психологически комфортную атмосферу, поощрять ученика, не пытаться сравнивать его с другими, а если сравнивать, то только с самим собой вчерашним и сегодняшним, делать замечания тактично, уважительно относиться к любому высказыванию ученика. На уроках рисования важно создать спокойную рабочую обстановку, беседовать с ребятами на тему терпимости и уважения друг друга, не делить класс на «хороших» и «плохих».

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения тревожность - крайне распространенное явление в современной школе, которое наносит удар психическому здоровью учащимся. Поэтому одним из приоритетных направлений психолога является помощь детям с симптомами тревожности, а уроки изобразительного искусства обладают психотерапевтическими и психо-коррекционными свойствами, обеспечивают возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, ее содержанию, формам и методам осуществления.

В процессе совместной творческой деятельности перед учителем стоит задача организации коллективной творческой деятельности. Это развивает в детях чувство товарищества, коллективизма, взаимопомощи. На каждом занятии, организованном в форме коллективной творческой деятельности, необходимо подчеркивать, что ребятам предлагается вместе сделать ту работу, которую трудно было бы сделать одному.

Сотрудничество сможет помочь детям из массовой школы научиться взаимодействовать с детьми с ограниченными возможностями здоровья через игровую деятельность; вступать в межличностные отношения между детьми с разными возможностями и потребностями; развить заинтересованность и готовность взаимодействовать со своими сверстниками. Кроме того, работа в команде активизирует развитие изобразительных навыков детей за счет того, что они ориентируются на своих сверстников, которые хорошо справляются с заданием, и стараются выполнить также.

Рисование позволяет объединить детей в группу при сохранении индивидуального характера их деятельности и облегчить процесс их коммуникации, опосредовать ее общим творческим процессом и его продуктом. Для сплочения используются следующие методики:

- Свободное рисование. В начале урока учителем или детьми определяется тема, каждый ребенок работает индивидуально, а по окончании происходит обсуждение рисунков, сначала высказывается группа, а затем автор.
- Коммуникативное рисование. Класс делится на пары, каждая пара рисует заданную тему, при этом общение между собой может происходить только на бумаге, исключая вербальное общение. При обсуждении важны не художественные достоинства созданного рисунка, а те чувства, которые возникли в процессе совместного творчества.
- Совместное рисование. Весь класс без комментариев рисует на одном листе, и по окончании проговариваются ощущения от взаимодействия друг с другом, отмечается вклад каждого участника.
- Дополнительное рисование. Когда один начинает рисовать, а другие дорисовывают что-то свое, наполняя рисунок. Взаимодействие детей с завершенной работой, самоанализ деятельности и ее результатов, осознание своего вклада в общую работу.

По завершении урока важно анализировать результаты собственной деятельности и внутренней жизни. Отсутствие личной и коллективной рефлексии на занятии – это показатель направленности только на процесс деятельности, а не на изменения, которые происходят в развитии человека.

Приобщение к изобразительной деятельности формирует у детей такие качества, как творческая и общественная активность, развивает чувство прекрасного, расширяет кругозор, способствует развитию ряда качеств и навыков, которые пригодятся в дальнейшей профессиональной деятельности, помогает детям освобождаться от существующих комплексов. Тяга к творчеству является той стимулирующей силой, которая способна создать психологически комфортную атмосферу в образовательном процессе.

Изобразительная деятельность играет важную роль в развитии мелкой моторики рук, подготовке ребенка к письму, а также в реализации всего его творческого потенциала. В процессе изобразительной деятельности учащиеся осваивают графические и живописные умения и навыки, учатся наблюдать, анализировать предметы и явления окружающего мира. Учебный курс служит средством познания жизни и одновременно помогает развитию и формированию зрительных восприятий, воображения, пространственных представлений, памяти, чувств и других психологических процессов. Знания, умения и навыки, полученные на занятиях изобразительным искусством, помогают детям при усвоении материалов параллельных дисциплин, в дальнейшем в их трудовой деятельности, так как умение рисовать, зрительно представлять различные объекты необходимо во многих профессиях.

Успешность развития в системе инклюзивного образования должна осуществляться в конструктивном взаимодействии «ребенок – семья – педагог». Сейчас родители имеют возможность самим делать выбор, где будет учиться их ребенок, будь это специальная или обычная школа. Семья особенного ребенка хочет, чтобы их ребенок был принят в обычное детское сообщество, мог быть адаптирован к жизни.

Включение родителей в образовательный процесс является неотъемлемым компонентом. Необходимо снять тревожность родителей особенных детей, связанную с совместным обучением, и развеять сомнения других родителей о вероятности снижения качества образования, трудностей в общении и о причинении психологических травм. Уже давно известно, что совместное творчество детей и родителей формирует хорошие доверительные отношения между ними, оказывает положительное влияние на развитие ребенка и причает его сотрудничать. Без помощи родителей результат окажется не таким значимым. Родителей нужно также привлекать к участию в занятиях с детьми, чтобы они могли радоваться малейшим успехам, получать рекомендации по ходу занятия для продолжения работы дома. Помимо этого, совместная деятельность – интересное времяпрепровождение.

Можно проводить уроки рисования на природе – пленэр, это работа на открытом воздухе, изучение природы в условиях естественного освещения, с целью изображения ее реального облика. Такие прогулки способствуют сотрудничеству, укреплению дружбы, эмоциональному и психологическому доверию родителей и детей. Можно проводить совместные уроки рисования, их часто рекомендуют как снятие барьеров и воспитание терпимого отношения ко всем участникам учебного процесса. Такое сотрудничество помогает познакомиться, лучше понять друг друга, найти общий язык. Часто у особенных детей наблюдаются: отставания в психической деятельности, в формировании восприятия, нарушения двигательной функции, нескоординированность движений, трудности при удерживании карандаша или кисти. В этом случае хорошо использовать нетрадиционные техники.

Одним из интереснейших направлений в живописи является пуантилизм – рисование из отдельных точечных или прямоугольной формы мазков. Данная техника позволяет не только развивать мелкую моторику обучающихся, их усидчивость, восприятие контрастов в картине, но и создавать общий положительный эмоциональный фон.

Л.С. Выготский в своей книге «Воображение и творчество в детском возрасте» говорит о том, что творческие процессы обнаруживаются уже в самом раннем детстве. И для того чтобы человечество открывало новые факты и законы, духовные и эстетические ценности, создавало новые художественные формы и образы, важно помочь ребятам раскрыть их природные задатки творческих способностей, быть в гармонии с собой и окружающим миром.

Литература

1. Грошенко И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учебное пос. для студ. пед. вузов. М.: Акад., 2002. 208 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986.
3. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.
4. Специальная педагогика: Учебное пос. для студ. пед. вузов / Под. ред. Н.М. Назаровой. М.: 2000.

Авторы публикации

Мифтахутдинова О.Э., преподаватель первой квалификационной категории по предмету ИЗО, Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия.

Абдуллазянова А.А., психолог ОУМЦ по обучению инвалидов ПФО, Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия.

CLASSES IN FINE ARTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

O. Miftakhutdinova, A. Abdullazyanova

University of Management «TISBI», Kazan, Russia

Abstract. *The article describes the role of drawing in the development of hand mechanics, the preparation of a child with a disability to writing, and the capability of all his or her creative potential in the context of inclusive education.*

Keywords: *fine arts, drawing, painting, collective creative activity, visual activity.*

Дата поступления 17.11.2017.

УДК 373

СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК В УСЛОВИЯХ ДОСУГА

Л.А. Каюмова

Казанский государственный институт культуры, г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье активизируются социокультурные трансформации, связанные с художественно-творческой реабилитацией лиц с ограниченными возможностями здоровья, способствующие интенсификации идей инклюзивного образования в России, в том числе в условиях дополнительного образования детей.*

***Ключевые слова:** социокультурные инклюзивные практики, творческая реабилитирующая индустрия, художественно-творческая реабилитация, инклюзивный театр.*

Социально-культурная деятельность представляет собой важную часть человеческой жизни наряду с такими отраслями, как экономика и политика, ибо в ее глобальном понимании она является частью культуры, вбирающей в себя и образование, и здравоохранение, и иные общественные явления. Традиционное понимание социально-культурной деятельности как процесса по созданию, освоению, распространению ценностей культуры, формированию духовно обогащенной, гармонически развитой личности никто не отменяет, оно остается в ее основе. Более того, ссылаясь на английского социолога Криса Роджека, оперирующего понятием «жизненная политика», можно утверждать о все более возрастающей сегодня роли досуговой деятельности, различных социокультурных практик в культуре повседневности индивидуумов - профиль личности определяется уже, скорее, не тем фактором, где и кем работает индивидуум, а как и где он проводит свое свободное время, свой досуг.

Социально-культурная деятельность - это гуманистически насыщенная система по своему определению, способная чутко реагировать и выступать барометром социально-нравственных процессов, быть гибкой и свободно экспериментировать, воспринимать инновации, формировать ценности, нормы и как следствие - способна выступать как одно из ключевых звеньев в цепи социальной интеграции людей с инвалидностью.

Гуманитарной наукой «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» наработан большой пласт практических разрабо-

ток по художественно-творческой реабилитации и интеграции инвалидов – это диссертации таких исследователей, как: Зрелова Т.А. «Культурно-досуговая деятельность как средство социальной интеграции детей-инвалидов» (г. Санкт-Петербург, 2000); Моздокова Ю.С. «Социально-культурная реабилитация инвалидов и их семей в процессе досуговой деятельности» (г. Москва, 1996); Шамсутдинова Д.В. «Досуговая деятельность как фактор социально-культурной интеграции личности» (г. Казань, 2002); Коновалова М.П. «Социокультурная реабилитация инвалидов по зрению в региональной библиотеке (г. Москва, 2003); Татаренко С.Ю. «Социально-культурная деятельность как средство развития личности ребенка-инвалида» (г. Санкт-Петербург, 2004); Удовенко И.П. «Культурный досуг в системе профессиональной адаптации молодых инвалидов» (г. Москва, 2005); Калимуллин Д.Д. «Социально-культурная интеграция лиц с ограниченными возможностями в условиях Интернет-сообществ» (г. Казань, 2009); Лукомская И.Л. «Социокультурная интеграция специалистов и родителей в реабилитации детей с ограниченными возможностями» (г. Москва, 2004); Зиатдинова Г.Р. «Социализация детей-инвалидов средствами социально-культурной деятельности» (г. Казань, 2011); Тарасов Л.В. «Формирование жизненной устойчивости инвалидов в процессе социокультурной анимации в учреждении культуры» (г. Москва, 2005); Ильина Г.М. «Семья как фактор социально-культурной интеграции ребенка-инвалида» (г. Санкт-Петербург, 2004); Мацукевич О.Ю. «Теоретико-методологические основы социально-культурной ресоциализации личности дезадаптантов» (г. Москва, 2014) и др.

Данные исследования подтверждают чрезвычайную актуальность проблемы развития инклюзивных, интеграционных социокультурных практик в условиях досуга.

Необходимо также отметить, что социально-культурная деятельность – это социальный институт воспитания в условиях свободного времени; ее базисом выступает педагогика досуга, а современное дополнительное образование детей берет истоки с первых детских до/послереволюционных клубов и кружков, со сформированной в начале – середине XX века системы внешкольного образования; таким образом, можно говорить о том, что сфера культуры – это полноценный субъект реализации идей инклюзии в России, а учреждения дополнительного образования – социокультурный институт интеграции лиц с ОВЗ.

Под инклюзивным образованием мы понимаем более широкий процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и развитие

не только общего образования, но и дополнительного как подсистемы социально-культурной сферы в плане приспособления к различным потребностям людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей.

Вместе со всеми социально-культурными институтами учреждения дополнительного образования составляют разноуровневую и целостную систему, позволяющую индивидуализировать образовательную траекторию подопечного в рамках единого социально-культурного и образовательного пространства; наблюдается тенденция интеграции общего и дополнительного образования.

В 2012 г. принят ряд стратегических документов образовательной политики, в которых впервые за последние 20 лет в число приоритетов включено развитие дополнительного образования детей: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»; Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом России 3 апреля 2012 г.); Указ Президента Российской Федерации от 2 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.» и др.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. в подпрограмме № 2 «Развитие дошкольного, общего образования и дополнительного образования детей» предусматривает поддержку регулярных исследований сферы неформального образования и социализации детей и молодежи, направленных на выявление актуальных и прогнозирование перспективных потребностей населения, оценку его удовлетворенности спектром и качеством услуг; в том числе и для лиц с ОВЗ. Ключевой приоритет государственной политики в сфере дополнительного образования детей сегодня - это повышение доступности услуг.

Важно отметить, что реализация социокультурных практик лиц с ОВЗ не ограничивается исключительно рамками деятельности учреждений дополнительного образования, реализация авторских программ творческого развития и художественно-творческой реабилитации осуществляется и на базе учреждений общего образования.

Здесь акцент хотелось бы сместить, исходя и из вышеупомянутых государственных программ, на понимание необходимости обеспечения доступности услуг, расширение спектра этих услуг, активную интенсификацию данных социокультурных практик, развитие этой деятельности.

Проблема заключается именно в этом – в необходимости поставить данный процесс, что называется, на «широкие рельсы», так как социокультурные практики, связанные с художественно-творческой реабилитацией лиц с ОВЗ именно в условиях учреждений дополнительного и общего образования, могут стать «локомотивом» в продвижении идей инклюзивного образования в Российской Федерации.

И, действительно, сегодня все больше создается условий для реализации социокультурных творческих практик для лиц с ОВЗ, с внедрением их в среду обычных сверстников и обеспечением их участия в культурной и спортивной жизни, других массовых мероприятиях; разрабатываются программы отдыха и оздоровления лиц с ОВЗ; развивается система творческой реабилитации в условиях общественных объединений. Досуговая деятельность является одним из существенных ресурсов оптимизации социальной активности инвалидов, обладает способностью стимулировать процесс социализации, инкультурации и самореализации личности.

Сегодня получает свое развитие понятие «творческая инклюзия» (как творческая самореализация и развитие способностей и талантов в условиях учреждений дополнительного образования, культурно-досуговых учреждений, образовательных и культурных коммерческих услуг организаций, арт-терапия) как основа для развития творческой реабилитационной индустрии; люди с ограниченными возможностями все больше заявляют о своем высоком творческом потенциале – Международная премия «Филантроп» пока единственный в мире проект-премия в области культуры для инвалидов. Премия присуждается в трех номинациях: исполнительские виды искусства, художественное творчество, литературное творчество.

Существенное значение в развитии социокультурных инклюзивных практик имеет театральное творчество. Так, в реестре «особых театров» в России насчитывается 81 (на 2010 г.) театр, среди них знаменитые – театр Ольги Ермилиной (г. Нижний Новгород); театр «Особенный тип» (г. Новосибирск); детская инклюзивная арт-студия «Питер Пен» (г. Белореченск); «Театр Простодушных» называют социокультурным феноменом современной России. Ежегодно проходит фестиваль «особых театров» «Протеатр». В декабре 2016 г. во Дворце культуры «Юность» г. Казань состоялся дебютный спектакль инклюзивной творческой студии «Э-моция»; чуть раньше (в октябре 2016 г.) в Казани прошел III Открытый инклюзивный фестиваль «Арт-Ковчег» - серия творческих мероприятий для детей и молодежи, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Эти социокультурные трансформации по развитию творческих инклюзивных инициатив активно поддерживаются родителями детей-инвалидов, молодыми инвалидами и их единомышленниками, педагогами дополнительного образования, творческими группами и предпринимателями, филантропами и благотворителями - всеми, кто имеет особое эмпатийное мышление, так или иначе способствующее художественно-творческой реабилитации, интеграции и инклюзии, обеспечивая тем самым включение лиц с ограниченными возможностями здоровья в культурно-образовательную среду общеобразовательных учреждений и дополнительного образования; создание условий по расширению деятельности творческих реабилитирующих индустрий.

Автор публикации

Каюмова Л.А., канд. пед. наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности и педагогики Казанского государственного института культуры, г. Казань, Россия.

**MODERN DEVELOPMENT OF INCLUSIVE
SOCIOCULTURAL PRACTICES IN LEISURE**

L. Kayumova, Kazan institute of Culture, Russia

***Abstract.** Sociocultural transformations associated with the artistic and creative rehabilitation of persons with disabilities are activated, which contribute to the intensification of the ideas of inclusive education in Russia, including in conditions of additional education for children.*

***Keywords:** sociocultural inclusive practices, creative rehabilitation industry, artistic and creative rehabilitation, inclusive theater.*

Дата поступления 02.12.2017.

УДК 376.6

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ

Н.В. Микляева
kafedra.d.d@yandex.ru

Московский педагогический государственный университет,
Институт детства, г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются особенности разработки образовательной программы инклюзивной группы для детей дошкольного возраста. Примеры проектирования целевого, содержательного и организационного разделов программы приводятся на основе комплексной программы развития социального интеллекта нормально развивающихся детей и дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** комплексная программа, развитие социального интеллекта, инклюзивная группа, дети с ограниченными возможностями здоровья, социально-коммуникативный тренинг, тренинг по развитию социального интеллекта.*

Комплексная программа «Растем вместе» ориентирована на достижение цели позитивной социализации ребенка и индивидуализации его развития в условиях педагогического взаимодействия, воспитания и обучения в дошкольной образовательной организации. Программа направлена на расширение личностного потенциала и развитие способностей ребенка дошкольного возраста средствами социального интеллекта. Это касается не только нормально развивающихся дошкольников, но и детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья.

Задачи программы:

- реализация вариативных образовательных программ и связанных с ними задач охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия и уравновешенности;
- создание благоприятных условий для социальной адаптации детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;

- развитие интереса и мотивации детей к познанию мира и совместной деятельности со сверстниками и педагогами, приобщение к социокультурным нормам, традициям семьи, общества государства;

- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения, формирования толерантного отношения к миру;

- развитие социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств детей, а также инициативности, самостоятельности и чувства ответственности у каждого ребенка;

- развитие способностей и творческого потенциала ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.

Все эти задачи решаются посредством развития социального интеллекта дошкольников. Социальный интеллект традиционно трактуется учеными (Э.Л. Торндайк, Д.В. Ушаков и др.) как способность понимать людей и эффективно взаимодействовать с ними, верно судить об их эмоциях, мотивах их поступков, прогнозировать поведение - свое и чужое - для адекватного приспособления к межличностному взаимодействию [5].

Социальный интеллект дошкольников рассматривается авторами программы «Растем вместе» как способность:

- ориентироваться в социальных отношениях, формировать социальный образ себя и систему жизненных координат под влиянием нравственных установок;

- понимать социальную ситуацию и включенные в нее действия другого человека и группы людей, проявлять гибкость в совместно-раздельной и совместно-распределенной деятельности;

- корректировать восприятие себя и других людей в проблемных ситуациях.

Перечисленные пункты представляют собой **комплекс задач по развитию социального интеллекта** в условиях общеразвивающей или инклюзивной (интегрированной) группы детского сада. Они подразумевают: формирование социальных установок, обучение способам ориентировки в социальных явлениях; формирование интеллектуальных операций по обработке социальной информации; приобретение опыта социального поведения; формирование навыков самоконтроля на основе совестной доминанты.

Принципы, которые способствуют реализации вышеперечисленных задач, могут быть сформулированы следующим образом:

– поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа общего развития человека;

– учет необходимости формирования толерантного отношения к миру и этнокультурной ситуации развития, индивидуальности и субъектности ребенка в разных видах деятельности;

– создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями; формирование социокультурной среды, ориентированной на личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей;

– блочно-модульный принцип построения образовательного процесса, где блоками являются образовательные области ФГОС дошкольного образования, а модулями – компоненты социального интеллекта дошкольников;

– поддержка инициативы детей в различных видах деятельности, поощрение взаимодействия детской и взрослой субкультур, передача эмоционального опыта, способов познания себя и окружающего мира, принятых в культуре;

– реализация программы в игре, познавательной и исследовательской деятельности, творческой деятельности дошкольников.

Концептуальную основу программы составляют:

– теория об амплификации (обогащении) ребенка средствами различных «специфически детских видов деятельности» (А.В. Запорожец, Л.А. Пармонова);

– личностно-ориентированная педагогика сотрудничества (И.П. Волков, А.Н. Давидчук, В.И. Загвязинский, А.Н. Леонтьев, Л.А. и Б.П. Никитины, Н.Н. Щуркова);

– теория социальной обусловленности развития личности (А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, Б.Ф. Ломов);

– положения о ведущей роли обучения в развитии ребенка-дошкольника (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов), о формировании социально значимых качеств личности с одновременным развитием природных задатков (Л.И. Божович, М.И. Лисина, Т.И. Репина);

– культуросообразный подход в образовании, который признает важность взаимодействия детской и взрослой субкультур и сообществ при формировании целостной картины мира и социальных форм поведения детей

дошкольного возраста (В.В. Абраменкова, Е.В. Бондаревская, В.И. Слободчиков, Е.А. Тупичкина и др.);

– психологическая концепция социальной обусловленности интеллектуального, эмоционального и волевого развития (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

– концепция педагогического сопровождения развития социального интеллекта ребенка в период дошкольного детства (И.Ю. Исаева, И.В. Харитоновна и др.);

– идеи психолого-педагогической поддержки устойчивого развития личности в меняющемся мире (Б.М. Бим-Бад, Н.А. Рыжова);

– деятельностный и проблемный подходы к развитию личности дошкольника в процессе обучения и воспитания, принцип «событийности» в организации совместной со взрослыми и сверстниками образовательной деятельности.

Авторская концепция развития социального интеллекта дошкольников, опирающаяся на перечисленные подходы, предполагает, что они проходят определенные этапы [4]. Управление ими и организация педагогического взаимодействия зависят от уровня сформированности у ребенка:

– целеполагания: действует ли он ради самоутверждения или адаптации, руководствуется позитивным или негативным образом себя и окружающего мира;

– способности различать действия, эмоции, желания и рассуждения другого человека;

– интеллектуальных операций, связанных с обработкой социальной информации;

– способности планировать собственную деятельность в ситуации межгруппового взаимодействия, например, «со всеми вместе сначала я делаю так ... , потом ... , в конце ... »;

– освоения форм организации и контроля совместной деятельности (например, «мы делаем это вместе, затем каждый из нас делает свое, а потом мы объединимся в подгруппы»).

Ребенок дошкольного возраста проходит последовательно подготовительный и, далее, три уровня развития социального интеллекта. Подготовительный уровень свойственен детям раннего возраста (в том числе воспитанникам первой и второй младшей группы). Первый уровень социального интеллекта примерно соответствует второй младшей или средней группе, второй уровень – старшей группе, третий уровень – подготовительной группе детского

сада (если специальная работа с детьми не проводилась, то запаздывание будет составлять один или даже два года обучения).

На *подготовительном уровне* развития социального интеллекта дети осваивают основные способы ориентировочных действий в ситуации подражания взрослым, приобретают опыт адаптации в группе, встречаются с первыми проблемными ситуациями, связанными с контактами с другими людьми. Опираясь на помощь родителей и педагогов, ребенок осваивает алгоритмы социальных действий (например, как попрощаться, поприветствовать, попросить, поблагодарить).

Первый уровень развития социального интеллекта

Дети продолжают осваивать варианты социальных действий в группе, опираясь на позитивный образ себя и ровесников. При этом они решают задачи адаптации к группе. Со своей стороны педагоги, включаясь в педагогическое взаимодействие с воспитанниками, отслеживают решение следующих задач развития социального интеллекта:

– формирование направленности на восприятие и познание социальных действий и явлений (ориентировки по типу «Что это?», «Что с этим можно делать?», «Что я хочу делать?», «Как надо делать?»);

– формирование ориентировок в социальных действиях и желаниях – своих и других людей, развитие способности проявлять внимание и симпатию, сопереживать;

– освоение интеллектуальных операций анализа, связанных с пониманием социальной ситуации и себя в ней, способов организации социального поведения (в частности, совершенное ребенком действие усваивается как одно из звеньев в последовательности совместных действий со взрослыми и сверстниками);

– готовность организовать свою деятельность в соответствии с социальной целью, действуя по аналогии, гибко отреагировать на изменение ситуации. освоение совместно-раздельной формы организации совместной деятельности в общем социальном контексте;

– стремление поддерживать положительный эмоциональный фон в группе сверстников, способность самостоятельно оценивать результаты своего труда, свои поступки;

– предметно-тематическое отображение окружающего мира, мыслей, чувств, отношений в продуктивной и конструктивной деятельности.

Второй уровень развития социального интеллекта

Ребенок предпринимает действия с целью социализации, с опорой на преимущественно позитивный образ себя и окружающего мира (в некоторых случаях, связанных с психологической травмой, формируется негативный образ как себя, так и окружающего мира). Педагоги при этом отслеживают решение следующих задач развития социального интеллекта детей:

– формирование ориентировок в действиях, эмоциях и желаниях, развитие способности к сопереживанию и сочувствию;

– формирование системы ориентировок в социальных эмоциях и ситуациях, в которых участвует ребенок (ориентировки по типу «Что случилось?», «Почему?», «Хорошо это или плохо для меня и для других?», «Что мне с этим делать?»);

– освоение интеллектуальных операций анализа и синтеза, связанных с пониманием социальной ситуации, организацией собственного социального поведения (свое или чужое социальное действие теперь может быть воспринято и интерпретировано как часть сценария совместной деятельности), с навыками социального проектирования;

– стремление организовать свою деятельность на основе заданного образца поведения и системы социальных координат, освоение совместно-последовательной формы организации совместной деятельности со взрослыми и сверстниками;

– формирование положительной оценки себя, своих возможностей и способностей;

– образно-тематическое отображение окружающего мира, мыслей чувств и отношений в продуктивной и конструктивной деятельности.

Третий уровень развития социального интеллекта

Ребенок действует с целью социализации и самоутверждения с опорой на потенциально или реально позитивный образ себя и изменяющуюся картину окружающего мира. Взрослый, находясь во взаимодействии с ребенком, отслеживает решение следующих задач:

– освоение таких интеллектуальных операций, как аналогизирование и субъективное взвешивание, связанных с пониманием себя, других и социальной ситуации в целом; формирование ориентировок в своих и чужих действиях, эмоциях, желаниях и рассуждениях (на основе социальных представлений и ценностей);

– освоение совместно-раздельной формы организации совместной деятельности со взрослым и сверстниками, формирование совместной доминанты; развитие способности действовать сопереживая и сочувствуя,

формирование эмоциональной устойчивости. Обобщение личного опыта поведения в социальной системе координат, сформированной на основе перцептивных и когнитивных ориентировок (ориентировки по типу «Когда так бывает?», «Каким я хочу и могу быть?», «Зачем?», «Мое место в обществе»);

– образно-метафорическое отображение окружающего мира, мыслей чувств и отношений в продуктивной и конструктивной деятельности.

Перечисленные задачи являются конкретизированными результатами освоения комплексной программы развития социального интеллекта дошкольников. Это определяет специфику **целевого компонента** образовательной программы инклюзивной группы.

Кроме них, в образовательной программе должна быть дана характеристика **содержательного и организационного разделов**.

На каждом уровне развития социального интеллекта должно быть реализовано содержание основных образовательных областей ФГОС дошкольного образования [8]. Так, содержательный раздел программы включает описание реализации образовательных областей «Физическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», «Познавательное развитие», «Художественно-эстетическое развитие». При этом внутри каждой образовательной области авторы программы «Растем вместе», а вслед за ними и педагогические коллективы инклюзивных групп выделяют задачи, связанные с развитием детского коллектива и индивидуальным развитием каждого воспитанника. Первые соотносятся с развитием межличностного социального интеллекта, вторые – с развитием внутриличностного и эмоционального интеллекта. Например, в области «Социально-коммуникативное развитие» задачи по развитию межличностного социального интеллекта следующие:

– развивать инициативу детей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности;

– поддерживать положительное, доброжелательное отношение детей друг к другу и взаимодействие их в разных видах деятельности;

– формировать опыт совместных культурных игровых практик, развивать коммуникативно-игровые способности дошкольников;

– развивать интерес к трудовым действиям взрослого, поощрять инициативу и самостоятельность детей в организации труда под руководством взрослого.

В таблице 1 ниже описано содержание работы по развитию внутриличностного и эмоционального интеллекта у ребенка дошкольного возраста.

Таблица 1

Задачи и содержание образовательной деятельности по развитию внутриличностного и эмоционального интеллекта у ребенка-дошкольника

Первый уровень развития социального интеллекта	Второй уровень развития социального интеллекта	Третий уровень развития социального интеллекта
<p>Формировать представление о себе как о ребенке.</p> <p>Научить откликаться на собственные имя и фамилию, находясь в группе сверстников. Иметь представление о существовании неформальных, «домашних», вариантов собственного имени. Формировать уважение к родителям, побуждать детей идентифицировать себя с ними. Составлять «семью» из набора фигурок, изображающих взрослых и детей. Побуждать к проигрыванию сюжетов из жизни семьи, проблемных ситуаций, возникающих в семье (для этого используются наборы игрушечной мебели, транспорта, конструкторы).</p>	<p>Учить одеваться, убирать за собой. Формировать представление о том, что все дети ходят в детский сад и что у них есть свой дом – то место, где они живут вместе со своими родными. Формировать представление о том, что взрослые и дети имеют свой круг обязанностей. Формировать интерес к труду родителей, их работе, стремление им помогать. Воспитывать у детей желание участвовать в совместной трудовой деятельности. Формировать умения и навыки в разных видах труда.</p>	<p>Формировать уверенность в себе, готовность доверять своим чувствам. Подвести к мысли о том, что многому еще предстоит в жизни научиться, например: читать, писать, проявлять самостоятельность в освоении неизведанного.</p> <p>Формировать представление о том, что семья живет в квартире, квартира находится в доме, дом стоит на улице конкретного населенного пункта. Дать представление о многопоколенности семьи, формировать стремление узнать историю своего рода. Формировать у ребенка установку на совместный труд и отдых в семье. Воспитывать интерес к семейным традициям и желание их продолжать. Формировать у ребенка стремление идентифицировать себя с родителями. Дать представление о том, что объединяет родственников.</p>

С точки зрения соответствующих организационных условий напомним, что комплексная программа «Растем вместе» предполагает формирование толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья. Для этого необходима реализация ряда условий, которые будут описаны ниже.

Главной особенностью работы с детьми, воспитываемыми в интегрированных и инклюзивных группах, является подход, связанный с **комплексным сопровождением** потребностей детей со стороны воспитателей и команды специалистов, который предполагает [1]:

– диагностическое изучение ребенка на момент поступления его в группу для уточнения стартовых возможностей, перспектив и темпов обучения;

- обратную связь с семьей с целью получения полной информации о развитии ребенка и консультирования семьи;
- взаимодействие с врачами-специалистами, особенно невропатологом и психоневрологом, с целью контроля за состоянием ребенка и своевременного оказания медицинской помощи;
- построение занятий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей;
- проведение занятий интегрированного характера, что предполагает возможность решения нескольких разноплановых задач в рамках одного занятия;
- использование индивидуально-дифференцированного подхода: в рамках одного общего задания могут совпадать целевые установки, но способы выполнения задания каждым ребенком могут быть различными в зависимости от его нарушений, наиболее выраженных у каждого ребенка;
- спиральное построение программы: на каждом следующем этапе усложняются задачи работы, и в каждом виде деятельности навыки не только закрепляются, но и усложняются;
- использование игровой мотивации на всех занятиях;
- осуществление преемственности в работе психолога, логопеда и дефектолога: на аналогичном материале, в рамках одной темы каждый специалист решает общие и специфические задачи.

Введение дополнительных ставок в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику, предусмотрено Методическими рекомендациями по составлению штатных расписаний государственных образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы, системы Департамента образования г. Москва, утвержденными Приказом Департамента образования г. Москва от 1 марта 2011 г. № 166 [7]. Согласно п. 24 этих Методических рекомендаций в учреждениях, реализующих инклюзивное образование, при наличии в них не менее 6 детей с ограниченными возможностями здоровья могут быть введены следующие должности:

- методист (координатор по инклюзивному образованию) – 0,5 единицы;
- учитель-дефектолог – 1 единица;
- педагог-психолог – 0,5 единицы;
- тьютор – 1 единица.

В штате при этом могут быть предусмотрены должности учителя-логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, ЛФК, медицинский и обслуживающий персонал.

В зависимости от уровня совместной деятельности у воспитанников организационными формами работы в такой группе являются фронтальные и групповые занятия, а также занятия малыми группами (2-3 человека), индивидуальные занятия. При этом воспитатели проводят занятия в первую половину дня с нормально развивающимися детьми, а во вторую половину дня – со всеми воспитанниками группы.

В соответствии с рекомендациями Т.С. Комаровой и Н.П. Сакулиной [3], можно выделить несколько вариантов организации таких занятий с одинаковым содержанием и с опорой на один и тот же вид деятельности:

1. Начать занятие с воспитанниками, относящимися к «норме развития», и решать задачи, предусмотренные программой, затем после краткой беседы продолжить занятие со всей группой, предлагая каждой подгруппе свои задания. При этом, объясняя задания детям с проблемами в развитии, воспитатель может целиком опираться на опыт нормально развивающихся сверстников и даже использовать их работы.

2. Провести основную часть занятия со всеми детьми, но с детьми, имеющими проблемы в развитии, закончить раньше. Это может быть связано с более простыми заданиями, которые им даются. Чтобы в процессе объяснения заданий нормально развивающимся воспитанникам дети с особыми образовательными потребностями не потеряли интереса к предстоящей работе, воспитатель использует последних в качестве ассистентов, предлагая им иллюстрировать рассказы товарищей на фланелеграфе или с помощью фигурок настольного театра.

Более эффективной формой организации обучения детей являются одновременные занятия с разными подгруппами в одном виде деятельности, но с разным программным содержанием, как, например, у О.Л. Князевой и М.Д. Маханевой [2]. Их преимущество заключается в том, что воспитатель получает возможность сосредоточить свои усилия на одном виде деятельности. Кроме того, облегчается подготовка дидактических материалов и оборудования, сокращается общее время, отведенное в режиме дня на проведение занятий. Однако сложность в том, что, планируя одновременные занятия с «сильной» и «слабой» подгруппами в одном виде деятельности, воспитатель должен решать программные задачи сразу по нескольким направлениям работы с

детьми, определять виды заданий и способ их выполнения для каждой подгруппы воспитанников.

В связи с этим на самых ранних этапах работы с такими детьми необходимо решить некоторые проблемы, которые характерны для осуществления коррекционно-педагогического процесса в интегрированных (инклюзивных) группах.

Во-первых, для детей с трудностями в развитии характерно снижение интереса к окружающему миру, и особенно к миру людей. В связи с этим они с трудом устанавливают контакты со сверстниками. Именно поэтому важной задачей помощи детям является возбуждение интереса к окружающим их людям, к их интересам и потребностям. Эта задача направлена на обучение детей совместному поиску взаимовыгодных решений в разнообразных ситуациях, в том числе и конфликтных, которые часто возникают между детьми [1].

Во-вторых, детей необходимо научить приемам саморегуляции своего поведения, своего эмоционального состояния, что позволит им в нужной ситуации уйти от конфликта. Также важной задачей является формирование у ребенка адекватной оценки как себя, так и окружающих его сверстников.

Основой для психологической профилактики и коррекции проблем в общении детей, воспитывающихся в интегрированных группах, может стать игра, которая является ведущей деятельностью детей данного возраста. Это возможно потому, что в игре:

– развивается мотивационно-потребностная сфера личности (социальные мотивы, направленные на взаимодействие с другими людьми, начинают преобладать над личными);

– преодолевается познавательный и эмоциональный эгоцентризм (в игре ребенку необходимо принимать на себя роль какого-либо персонажа, учитывая тем самым особенности его поведения, а также согласовывать свои действия с партнерами по игре; все это помогает ориентироваться во взаимоотношениях между людьми, способствует развитию самосознания и самооценки у дошкольника);

– развивается произвольность поведения (принимая на себя ту или иную роль, ребенок стремится ей следовать, подчиняя свое поведение эталону; воспроизводя в игре типичные ситуации взаимоотношений людей в реальном мире, дошкольник контролирует собственные желания и действует в соответствии с социальными образцами, что помогает ему учитывать нормы и правила поведения);

– развиваются умственные действия и творческие возможности ребенка.

В условиях игрового и реального общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, приспособлять эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. В игровой деятельности детей непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения к партнерам по игре, умения отказаться от личных желаний ради достижения общей цели. В этих ситуациях дети далеко не всегда находят нужные способы поведения. Нередко между ними возникают конфликты, когда каждый отстаивает свои правила, не считаясь с желанием другого. Все эти ситуации и негативные проявления требуют своевременного вмешательства и коррекции со стороны педагога-психолога, учителя-дефектолога и воспитателя интегрированных групп.

При анализе результатов диагностики психологического климата в интегрированной группе можно использовать параметры взаимодействия детей, предложенные Т.Л. Репиной и О.М. Гостюшиной [6].

Приведем примеры интеграции детей с нарушениями интеллекта в среду нормально развивающихся дошкольников.

1. По параметру *«доброжелательность отношений»* рассматриваются избирательность эмоциональных отношений к сверстнику и умение осуществлять эмоциональную децентрацию, учитывая права партнера на участие в совместной игровой деятельности.

Наблюдения свидетельствуют о том, что у детей с нарушением интеллекта в инклюзивных (интегрированных) группах происходит «эмоциональное выпадение» из коллектива сверстников. Соответственно, более сложное взаимоотношение, предполагающее учет позиции сверстника в контакте, осуществляется с затруднением. Это приводит к несовпадению планов игры у нормально развивающихся детей и их сверстников с нарушением интеллекта и расхождению мотивов организации игры.

2. По параметру *«соблюдение норм справедливости в игре»* наблюдения показывают, что дети с нарушением интеллекта, в отличие от нормально развивающихся сверстников, не имеют собственного мнения, поэтому когда речь идет о соблюдении норм справедливости в игре, регуляция отношений осуществляется через взрослого. Например, при необходимости оценки действия партнера или распределении обязанностей в игре дети обращаются за эмоциональным подтверждением к взрослому.

3. Соответственно, без вмешательства воспитателя у детей отмечаются различные дефекты во внутренней структуре смешанных игровых объединений:

а) по параметру *нарушение норм справедливости*:

– у нормально развивающихся детей – игнорирование интересов сверстника при выборе темы игры, выполнение более привлекательных ролей;

– у детей с нарушением интеллекта – захват большей части игрушек или наиболее желаемых из них, неумение учитывать правила взаимодействия;

б) по параметру *характер взаимоотношений*:

– у нормально развивающихся детей – злоупотребление приказами, требованиями, выражение в большинстве случаев несогласия с партнером, категоричность;

– у детей с нарушением интеллекта – ситуативность игровых, деловых и личностных интересов, большой процент примитивных межличностных реакций.

В целом можно сказать, что такие объединения не устойчивы и их продолжительность зависит от доброжелательности и желания поддержать контакт нормально развивающимся ребенком. Для того чтобы изменить данную ситуацию, в группе проводятся **коммуникативные практикумы** (раз в неделю, как интегрированные занятия педагога-психолога и учителя-логопеда), **социально-коммуникативный тренинги** (раз в две недели, проводит педагог-психолог) и **тренинги по развитию социального интеллекта** (раз в две недели, организуются как интегрированные занятия педагога-психолога и воспитателя по формированию целостной картины мира).

Социально-коммуникативные тренинги имеют следующую структуру [5]:

1. Ритуал приветствия, который позволяет спланировать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия.

2. Разминка, которая выполняет функцию настройки на продуктивную групповую деятельность.

Она может проводиться не только в начале занятия, но и между отдельными упражнениями в основной части. В качестве разминочных упражнений рекомендуется также использовать народные, подвижные игры, психогимнастические упражнения.

3. Основная часть включает: 13 упражнения (ситуации) событийного характера; моделирование, обыгрывание и рефлексия проблемной ситуации (на основе русских народных, эмоциональных сказок, жизненных историй);

путешествие в сказку («Жизненный урок»); выражение своего отношения к обсуждаемой теме в рисунке.

4. Завершается социально-коммуникативный тренинг ритуалом прощания.

Тренинги по **развитию социального интеллекта** дошкольников предполагают изменение подхода к содержанию взаимодействия: это обучение способам психического отражения социальной ситуации и переработки информации в условиях общения в инклюзивной группе, на примере обсуждения проблемных ситуаций, которые в ней происходят:

– условная группа «синтез»: индукция (включение части в целое), дополнение, объединение, синтез, группировка, обобщение, классификация;

– условная группа «анализ»: дизъюнкции (разъединение), дедукция (расчленение целого на части), вычленение «лишнего», сопоставление, противопоставление, анализ, сравнение);

– условная группа «субъективного взвешивания»: сериация, ранжирование, аналогия, замещение, комбинация, трансформация.

Начинать удобнее с целостного восприятия эмоциональной и когнитивной составляющей коммуникативно-речевой ситуации, то есть с отработки операций из **условной группы «синтез»**.

Следующая группа способов интеллектуального действия, которая должна быть отработана с детьми, – это **условная группа «анализ»**: сюда входят дизъюнкции (разъединение), дедукция (расчленение целого на части), вычленение «лишнего», противопоставление, анализ, сравнение.

Задания для восприятия и осмысления социальных эмоций и действий на уровне анализа могут быть такими: «Отберите картинки, где детям хорошо (плохо). Почему вы так думаете? (задание на дедукцию (расчленение целого на части) и дизъюнкцию (разъединение)). Найдите «лишние» картинки. Почему вы так решили? (задание на вычленение «лишнего»).

В группе всегда есть дети, которые ведут себя не так, как другие. В чем им нужна помощь? Или не нужна? Ответьте картинкой (задание на противопоставление). Догадайтесь, где здесь малыши, а где уже большие дети? Что они делают? Они чувствуют, что?.. Как они думают? (задание на сравнение, анализ)» и т.д.

Фактически, задания определяют структуру такого тренинга и усложняются работой в парах, тройках или подгруппах в условиях конкуренции или кооперации в инклюзивной группе. Корректирующий контроль результатов

взаимодействия осуществляется как с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, так и с нормально развивающимися сверстниками.

Таблица 2
Обучение способам синтеза социальной информации в социальных эмоциях
(на примере грусти)

Компонент социального поведения	Персонаж в ситуации социального взаимодействия		
	Операция	Делает	Чувствует
Индукция (включение части в целое)	Найди, кто еще плачет оттого, что ему грустно.	Найди, кому еще грустно (на картинке, в реальной жизни, в воспринимаемом литературном произведении и др.)	Найди, кто думает, что у него никогда ничего не получится, и поэтому ему грустно.
Дополнение, синтез	Что делает человек, когда ему грустно? А если это взрослый человек? Маленький поступает так же?	Малыш грустит, потому что... Еще почему он может грустить? Еще как бывает?	Когда ему грустно, о чем еще, кроме своей грусти, думает человек?
Объединение, группировка	Тех, кто грустит, можно назвать... Тех, кто не грустит, можно назвать...	Я грущу - это значит, что я... Мне грустно - это значит, что мне...	Все грустные люди думают о том, что... Грустинка - это...
Обобщение	Когда люди грустят, они... Когда я грущу, то я...	Найди все карточки, на которых изображены грустные люди. Чем они похожи? Грусть убегает, когда...	Чтобы не думать о грустном, нужно...
Классификация	Грусть бывает разная. Расскажи, как так может быть.	Можно ли одновременно грустить и радоваться? Грустить и злиться? и др. Когда можно? Когда нельзя?	Как догадаться, что человек думает о грустном?

На последней стадии работы по данному направлению переходят к обучению воспитанников способам интеллектуальных действий, которые условно можно объединить в **группу «субъективного взвешивания»**: сериация, ранжирование, аналогия, замещение, комбинация, трансформация. В основном это уровень социального взаимодействия, предъявляемый к воспитанникам с нормальным развитием речи и интеллекта. Например, дошкольникам даются задания: «Покажите, где дети делают одно и то же, а хотят разного? Где думают по-разному? Где, наоборот, делают разное, а хотят одно и то же?»

(задание на аналогию и дизъюнкцию). Разложите эти карточки в виде лестницы. Расскажите, что у вас получилось. Почему вы именно так сделали? (задания на сериацию и ранжирование). Кто из ребят здесь думает о хорошем, но у него не получается таким быть? У кого получается? Как их можно подружить и зачем? (задание на комбинацию). Если бы вместо ... была Ведьма из «Русалочки», то что бы она сделала в этой группе? Что бы ее больше всего обрадовало? Расстроило? А если бы здесь была Русалочка, она бы отчего расстроилась? Обрадовалась? (замещение, ранжирование). Найди картинку, где кто-то расстраивается. А теперь представь, что он не обиделся, а обрадовался. Как такое могло быть? Как можно изменять мысли (от плохих к хорошим)? (трансформация)».

Благодаря этому дошкольники с нормальным развитием речи и интеллекта оказываются способными взять на себя роли временных лидеров группы и помогать специалистам в самоорганизации ее работы на уровне самостоятельной деятельности детей в предметно-практической деятельности и игре, в организации режимных моментов.

При этом у воспитанников инклюзивной группы повышается уровень способности понимать окружающих и быть понятым ими; готовность проявить отношение к окружающей его действительности (к ситуации) и определить позиции к происходящему к окружающей среде; способность ребенка предвидеть последствия поведения людей; готовность и способность анализировать свои поступки и поведение, осознание достоинств и недостатков своей деятельности. С точки зрения развития речи формируется мотивация к речевому общению со взрослыми и сверстниками, увеличивается эмоционально-экспрессивный и образный словарь, совершенствуется опыт использования разных типов коммуникативных высказываний и оформления простых и сложных предложений, появляются навыки самоконтроля и аргументированного речевого взаимодействия.

Литература

1. Головчиц Л.А., Микляева Н.В. Инклюзивная дошкольная группа: Методические рекомендации по разработке индивидуальных образовательных программы для детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Аркти, 2017.
2. Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. СПб.: Акцидент, 1997.
3. Комарова Т.С., Сакулина Н.П. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. М.: Просвещение, 1979.
4. Микляева Н.В. Модель развития социального интеллекта дошкольников // Дошкольное воспитание. 2016. № 12. С. 18-23.

5. Микляева Н.В., Семенака С.И. «Уроки добра»: комплексная программа социально-коммуникативного развития ребенка средствами эмоционального и социального интеллекта. М.: АРКТИ, 2016.
6. Отношения между сверстниками в группе детского сада : опыт социально-психологического исследования / Т.А. Репина, Т.В. Антонова, А.А. Рояк [и др.] / Под ред. Т.А. Репиной. М.: Педагогика, 1978.
7. Приказ Департамента образования г. Москва от 1 марта 2011 г. № 166 «Об утверждении Методических рекомендаций по составлению штатных расписаний государственных образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы, системы Департамента образования г. Москва» // <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/296666/>
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

Автор публикации

Микляева Н.В., канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры «Дошкольная дефектология» Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Институт детства, г. Москва, Россия.

FEATURES OF DESIGN OF THE EDUCATIONAL PROGRAM FOR DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN IN INCLUSIVE GROUP

N. Miklyeva, Moscow Pedagogical State University, Institute of the childhood, Russia

***Abstract.** In article features of development of the educational program of inclusive group for children of preschool age are generalized. Examples of design of target, substantial and organizational sections of the program are given on the basis of the comprehensive program of development of social intelligence of normally developing children and preschool children with limited opportunities of health.*

***Keywords:** the comprehensive program, development of social intelligence, inclusive group, children with limited opportunities of health, a social and communicative training, a training on development of social intelligence.*

Дата поступления 28.11.2107.

УДК 159

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Е.В. Ильина, Л.С. Закирзянова

МАДОУ «Детский сад № 327», г. Казань, Россия

***Аннотация.** Одной из задач ФГОС в дошкольном образовании является обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья).*

***Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивный процесс, детские сады компенсирующего вида, комбинированного вида.*

Введение в человеческое сообщество детей с отклонениями является основной задачей всей системы коррекционной помощи. Социальная интеграция понимается как конечная цель специального инклюзивного обучения, направленного на включение индивидуума в жизнь общества. Образовательная же интеграция, являясь частью интеграции социальной, рассматривается как процесс воспитания и обучения особых детей совместно с обычными.

Одной из задач ФГОС в дошкольном образовании является обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья).

Проблема психолого-педагогического сопровождения в дошкольном образовательном учреждении детей с ОВЗ является малоразработанной. Поэтому данная проблема актуальна на сегодняшний день.

Термин «дети с ограниченными возможностями здоровья» не вполне корректен, так как возможности полноценной жизнедеятельности, обучения, передвижения есть у самого гражданина (ребенка), а не у здоровья. Федеральный закон от 21.11.2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» определяет здоровье как состояние физическо-

го и социального благополучия человека, при котором отсутствуют заболевания, а также расстройства функций и систем организма. Ограничения жизнедеятельности у гражданина (ребенка) возникают в связи со значительными нарушениями здоровья. В документах Всемирной организации здравоохранения используется понятие «дети с особыми потребностями, обусловленными нарушениями здоровья».

Вместе с тем, принимая во внимание, что термин «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» используется в Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», допустима следующая трактовка понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья»: это несовершеннолетние, у которых возможности жизнедеятельности в обществе ограничены из-за нарушений здоровья и/или патологических состояний в соматической, психологической и сенсорной сферах. Данная формулировка была согласована с Минздравом России осенью 2014 г. [3, ст. 34].

Сегодня инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей.

Таким образом, инклюзивное образование является следующим шагом в развитии образования не только детей с ОВЗ, но и всей образовательной системы [2].

На современном этапе становления инклюзивного образования необходимо опереться на тот опыт интегративного образования, который к этому времени сложился, на специализированные учреждения, которые накопили опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями, поскольку здесь есть специалисты, созданы специальные условия и методики, учитывающие индивидуальные особенности детей. Эти учреждения надо рассматривать как ресурс для тех, кто хочет включиться в инклюзию. Должны быть продуманы специальные мероприятия по налаживанию взаимодействия между общеобразовательными и специализированными учреждениями. В современной образовательной ситуации мы сталкиваемся сейчас с самыми разнообразными стартовыми условиями инклюзивного образования.

В программе интегрированного образования, реализация которой началась в 90-х годах прошлого века, были созданы новые виды дошкольных образовательных учреждений для интеграции детей с ОВЗ в образовательную

систему: ДОУ компенсирующего и комбинированного вида. В целях психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в округах г. Москва были созданы Центры медико-психолого-педагогической поддержки, накопившие за последние годы большой опыт работы с детьми с ОВЗ. С 2002 г. Министерством образования РФ было инициировано развитие вариативных форм дошкольного образования на основе кратковременного пребывания воспитанников в детском саду. В рамках этой программы были созданы положения об организации Консультативного пункта, Службы ранней помощи, Лекотеки, группы «Особый ребенок», также предусматривающих образовательную интеграцию детей с ОВЗ. Инклюзивное образование является естественным продолжением программы интегрированного образования и учитывает созданные условия.

На сегодняшний день для инклюзивного образования существуют следующие стартовые условия:

- детские сады компенсирующего вида – дети одной категории, специалисты, специально организованная предметно-развивающая среда;
- детские сады комбинированного вида – дети разных категорий и дети возрастной нормы, специалисты, специально организованная предметно-развивающая среда;
- детские сады, в которых созданы службы (Лекотека, Службы ранней помощи, Консультативный пункт) – дети разных категорий, специалисты, предметно-развивающая среда;
- массовые детские сады с группами кратковременного пребывания: «Особый ребенок» – дети разных категорий и специалисты;
- массовые детские сады, в которых создаются инклюзивные группы: специалисты, предусмотренные штатным расписанием общеобразовательного ДОУ (пока нет юридических документов, регламентирующих деятельность инклюзивных групп, в том числе и наличия специалистов в штатном расписании).

Для реализации инклюзивной практики в ДОУ компенсирующего вида возможны разные формы инклюзии. Для категорий детей со сложной структурой дефекта разработана форма социальной инклюзии: создание на базе сада дополнительных образовательных услуг, куда могут привлекаться дети возрастной нормы; организация мероприятий по включению семей с детьми со сложной структурой дефекта в социальные программы города (посещение театров, музеев, цирка, организация конкурсов, фестивалей, в которых могут участвовать дети, создание детско-родительских клубов и т.д.).

В ДОУ комбинированного вида создаются комбинированные группы, являющиеся аналогом инклюзивной группы, для которой необходимо законодательно определить штаты, финансирование, образовательные программы. Все остальные действия по реализации инклюзии можно проводить по аналогии с ДОУ компенсирующего вида.

В ДОУ, где созданы службы, можно реализовывать модель на основе организации вариативных условий для разных детей. В зависимости от образовательных потребностей такой детский сад предлагает семьям различные методы работы: индивидуальные формы работы с детьми, детско-родительские группы, консультации родителей, группы для родителей, детские группы (как кратковременного пребывания, так и 10,5 и 12-часового пребывания). Такая модель изначально предполагает учет индивидуальных потребностей детей и создание разнообразных условий в соответствии с ними. В таком саду за счет привлеченных в службы специалистов обеспечено медико-психолого-педагогическое сопровождение детей и их родителей.

ДОУ с группами кратковременного пребывания «Особый ребенок» и др. приближены по модели к ДОУ со службами, поскольку также предлагают разные образовательные услуги в зависимости от образовательных потребностей детей с ОВЗ. Главное, что для таких групп предусматриваются специалисты, способные обеспечить образовательные потребности особых детей. Инклюзия в таких ДОУ происходит за счет участия детей в общих мероприятиях сада, взаимных посещениях групп детей друг другом, объединения детей на занятиях по дополнительному образованию в подгруппах [1].

Детские сады, в которых открываются инклюзивные группы, могут взять в штат специалистов, которые будут обеспечивать образовательные потребности детей с ОВЗ. Сама инклюзивная группа должна реализовывать разноуровневые образовательные программы и программы по социализации детей.

Детские сады, где есть по 2–3 ребенка с ОВЗ, которые по составу не могут открыть инклюзивные группы, могут воспользоваться услугами специалистов Ресурсных центров, ППМС центров, специалистов специализированных дошкольных учреждений, которые могут обеспечить консультирование этих ДОУ по вопросам диагностики и составления образовательных планов для детей с ОВЗ.

При принятии решения о разворачивании инклюзивной практики в образовательном учреждении должны быть учтены следующие условия:

– наличие семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), готовых прийти в детские сады;

- психологическая готовность руководителя и коллектива ОУ (либо части его) к инклюзии, включающая в себя знакомство с основными ценностями, целями и методиками организации инклюзивной практики и согласие с ними;

- наличие необходимых специалистов (дефектологов, психологов, логопедов, тьюторов) или договоренности о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ специалистами из Центров психолого-педагогического развития и коррекции ППМС центров;

- наличие специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной среды;

- возможность повышения квалификации педагогов.

Когда решение принято, происходит разворачивание инновационной педагогической деятельности. Деятельность отличается от функционирования тем, что предполагает ряд обязательных процедур: осознание ценностей, постановку целей, анализ условий, подбор и создание средств и методов, реализующих цели, оценку результатов и коррекцию деятельности.

Основная цель образовательного учреждения при разворачивании инклюзивной практики – обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными психофизическими особенностями развития.

Задачи инклюзивного сада:

- создание уютного, комфортного пространства для всех;

- создание среды, способствующей гармоничному развитию личности;

- формирование толерантного сообщества детей, родителей, персонала и социального окружения;

- создание в ДОУ педагогической системы, centered на потребностях ребенка и его семьи; не ребенок «вписывается» в существующую систему образования, а сама система образования гибко учитывает приоритеты и возможности разных детей, организуя их в единое сообщество;

- формирование междисциплинарной команды специалистов, организующих образовательный процесс.

Деятельность разбивается на этапы в соответствии с решаемыми задачами.

На первом этапе планируются следующие мероприятия:

- руководитель ОУ принимает решение об организации инклюзивной практики в ДОУ;

– совместно с Окружным Ресурсным центром и представителем от Окружного Управления образованием руководитель ОУ проводит анализ квалификации специалистов, комплектации предметно-развивающей среды, образовательных программ и технологий, по которым работает ОУ на соответствие их условиям реализации инклюзивных целей;

– руководитель ОУ проводит встречи с педагогическим коллективом для обсуждения и проработки основных целей, ценностей и принципов инклюзии, перспективного и текущего плана действий коллектива, определения рабочей группы и координатора по организации инклюзивной практики в ДОУ;

– координатор или представители рабочей группы проводят встречи с Комиссией по комплектованию для определения детей с ОВЗ, которые приходят в ОУ, и для получения рекомендаций от ПМПК;

– знакомство с детьми и семьями при наличии в ОУ Консультативного пункта (КП) – проведение с детьми с ОВЗ первичного приема для диагностики и разработки рекомендаций;

– рабочая группа (это могут быть специалисты КП совместно с педагогами) на основе рекомендаций, полученных из ПМПК, и результатов диагностики, проведенной внутренними специалистами, утверждают образовательный маршрут для детей с ОВЗ в ДОУ (Лекотека, группа кратковременного пребывания, инклюзивная группа, дополнительные занятия со специалистами), разрабатывают индивидуальный образовательный план;

– выбор команды специалистов, обслуживающих инклюзивную группу;

– определение основных мероприятий по адаптации детей группы к новым условиям с приходом детей с ОВЗ;

– проведение встреч с родителями детей с ОВЗ и возрастной нормы для разъяснения и согласования новых условий;

– подписание договора с родителями;

– определение параметров диагностики детей в адаптационный период;

– составление расписания и определение распорядка дня.

Если детский сад решил включить в образовательный процесс ребенка с особыми образовательными потребностями, то на первом этапе людям, принимающим ответственность за этот шаг, необходимо продумать, что нового внесет своим появлением тот или иной ребенок, каких изменений это потребует от учреждения. Приход такого ребенка в детский сад подразумевает составление образовательного проекта, в котором предусматриваются особенности ребенка

и планируются изменения образовательной среды. Если приходит ребенок с нарушениями физической сферы – планируются весь маршрут передвижения ребенка по детскому саду, все режимные моменты и их обеспечение (посещение туалета, сидение за столом, прогулки, двигательные занятия); планируются педагогические действия по организации обучения и взаимодействия ребенка с другими детьми. Если приходит ребенок с особенностями эмоционально-волевой сферы – планируется деятельность воспитателя, в которой он должен согласовать свои способы управления группой и действия по включению этого ребенка в группу детей. Если ребенок не слышит инструкцию, не понимает, как ее надо выполнять, следует своим насущным потребностям и не подчиняется указаниям воспитателя, то возможно тогда проект должен включать разработку и проведение с ребенком предварительного тренинга, формирующего необходимое поведение. Если приходит ребенок с нарушениями умственной сферы – необходимо продумать программу по развитию и коррекции, соответствующую его возможностям, и формы организации разноуровневых программ при построении занятий в группе.

Индивидуальный подход, который применяется в профессиональной деятельности специалистов – психологов, логопедов, дефектологов, учитывающий особенности детей и подбирающий к ним особые индивидуальные средства и методы развития, должен быть освоен воспитателями. Практика воспитания детей от фронтального подхода, где усредняются показатели относительно возрастной нормы, должна быть перестроена с учетом индивидуальности детей, составляющих группу. Это требует новых компетенций от воспитателя. При сложившейся педагогической практике фронтального обучения и воспитания нельзя от педагогов требовать того, чего они делать не умеют. Чтобы сформировать новые профессиональные компетенции педагогов, необходимо обучать специалистов на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации, создать в образовательном учреждении междисциплинарные команды специалистов, в работе которых сформируются новые профессиональные компетенции.

Дальнейшая организация инклюзивной практики в ОУ требует решения следующих задач:

1. Разработать концепцию организации инклюзивной практики, включающей основные ценности и технологии их реализации.
2. Разработать образовательную программу, учитывающую федеральные государственные образовательные требования и особенности инклюзивного процесса.

3. Создать методическое обеспечение образовательного процесса.
4. Создать вариативные формы для реализации инклюзивного образования.
5. Повысить профессиональную квалификацию педагогов и специалистов.
6. Создать междисциплинарную команду педагогов и специалистов для решения задач индивидуальной и групповой диагностики и разработки индивидуальных и групповых образовательных планов.
7. Создать предметно-развивающую среду.
8. Разработать новую структуру управления инклюзивным образовательным учреждением.
9. Выстроить партнерские отношения со всеми участниками образовательного процесса.
10. Создать сетевое взаимодействие с организациями-партнерами.

Организационная модель инклюзивного ДООУ должна учитывать разнообразные условия, которые во многом зависят от комплектации детского сада, поэтому должна быть гибкой и вариативной, включать в качестве структурных подразделений различные образовательные формы [2, с. 60].

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении вариативных форм обучения и воспитания для детей с разными стартовыми возможностями. Для детей, которые по каким-либо причинам не могут посещать дошкольную группу в режиме целого дня, может быть создана система структурных подразделений, таких как Центр игровой поддержки развития, Консультативный пункт, Лекотека, Служба ранней помощи, группа развития «Особый ребенок». Их деятельность направлена на оказание вариативных образовательных услуг семьям детей от 0 до 7 лет. В зависимости от условий детский сад выбирает структурные подразделения, которые будут им соответствовать.

В каждом из структурных подразделений прием ребенка происходит после первичной консультации. В ходе консультации специалистами службы (психологом, логопедом, дефектологом и др.) проводится диагностика, составляются первичные рекомендации по разработке индивидуального образовательного плана, определяются направления развития, частные виды помощи, необходимые модули коррекционно-развивающей программы.

С каждым из детей в соответствии с индивидуальным образовательным планом специалисты проводят индивидуальные и групповые занятия. Каждая из служб ставит целью привлечение семьи в образовательное пространство.

Способами включения родителей могут быть индивидуальные консультации (по запросу взрослого), мастер-классы или семинары. Родители посещают вместе с детьми групповые занятия, расширяя запас педагогических компетенций, отмечая динамику в развитии ребенка.

Открытие в детском саду новых форм дошкольного образования производится в соответствии с Положениями об организации деятельности Лекотек, Службы ранней помощи, Консультативного пункта, групп развития (кратковременного пребывания) «Особый ребенок», а также рекомендательными письмами, сборниками методических рекомендаций.

Количество ставок специалистов и их функционал определяются в соответствии с нормативными документами на каждую из созданных групп. В настоящее время возможно введение ставок «тьюторов» (сопровождающих) для детей с ОВЗ в пределах фонда оплаты труда. Нормативы рабочего времени, должностные обязанности, количество проводимых специалистами индивидуальных и фронтальных занятий регламентируются документами о рабочем времени учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, воспитателя, воспитателя спец. группы и др., локальными актами образовательного учреждения.

Структурные подразделения инклюзивного ДООУ:

- Консультативный пункт.
- Служба ранней помощи.
- Лекотека.
- Группа развития «Особый ребенок».
- Инклюзивные группы.

Структурные подразделения позволяют ДООУ варьировать образовательные формы, предоставляя родителям с детьми выбор соответствующих запросам и показаниям образовательных услуг. Состав структурных подразделений в ДООУ может быть разным. Детский сад может выбрать те формы, которые для него больше подходят. Он может открыть только инклюзивную группу. Могут быть созданы: Консультативный пункт и инклюзивная группа общеобразовательного типа, Служба ранней помощи, инклюзивные и группы общеобразовательного типа, Лекотека, инклюзивные и группы общеобразовательного типа. Новые образовательные формы, созданные в детском саду в той или иной комбинации, позволяют привлекать специалистов и предоставляют вариативные условия в зависимости от потребностей детей и запросов родителей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что слаженная дисциплинарная работа специалистов, воспитателей и педагогов, основанная на понимании, тесном сотрудничестве и взаимодействии, умение работать в команде способствуют повышению качества образовательного процесса и созданию благоприятного эмоционального климата, в основе которого уважение к личности ребенка, высокий уровень профессиональной компетентности каждого педагога.

Литература

1. Дошкольное воспитание // Ежемесячный методический журнал. 2015. № 10.
2. Инклюзивное образование. Вып. 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 240 с.
3. Нормативные документы образовательного учреждения. 2015. № 11.
4. Проектирование безопасной образовательной среды: комплексный подход. СПб.: АППО, 2017. 148 с.

Авторы публикации

Ильина Е.В., заведующая МАДОУ «Детский сад № 327», г. Казань

Закирзянова Л.С., старший воспитатель МАДОУ «Детский сад № 327», г. Казань

ORGANIZATION OF INCLUSIVE PRACTICE IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

E. Ilina, Head of the Municipal Autonomous Preschool Educational Institution
«Nursery school № 327», Kazan

L. Zakirzyanova, Senior Teacher Municipal Autonomous Preschool Educational Institution
«Nursery school № 327», Kazan

***Annotation.** One of the tasks of the Federal State General Education Standards in preschool education is to ensure equal opportunities for the full development of every child in the period of pre-school childhood, regardless of place of residence, gender, nation, language, social status, psychophysiological and other characteristics (including limited health opportunities).*

***Keywords:** Children with parents of health, inclusive process, Nursery schools of compensating type, combined type.*

Дата поступления 16.11.2017.

УДК 371.125.376.1

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК АДМИНИСТРАТИВНЫЙ РЕСУРС ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.И. Мазурчук*, Е.О. Мазурчук**

Mazurchuk-nina@rambler.ru*, MazurchukE@yandex.ru**

Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия

***Аннотация.** В статье раскрываются особенности методической работы в образовательной организации как административного ресурса инклюзивного образования – образования для всех. Показано, что цель, задачи и формы методической работы в контексте инклюзивного образования в значительной степени определяются его требованиями и имеют, чаще всего, системный характер, а содержание методической работы проектируется с учетом качественных характеристик педагогического состава школы и отличается на сегодня «локальным» характером.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, административный ресурс, методическая работа, цель, задачи, содержание и формы методической работы.*

Для успешной организации инклюзивного образования должны быть соблюдены определенные условия и задействован весь административный ресурс: нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образовательного процесса (специалисты, подготовленные для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности; педагоги и специалисты (кадровый ресурс инклюзивного образовательного процесса)); информационное обеспечение (организация и проведение мониторинга эффективного введения, публичных отчетов образовательной организации, использование информационных ресурсов образовательной организации – сайт, Интернет-страничка, выставки, презентации, разработка буклетов и т.д.); материально-техническое оснащение для создания безбарьерной среды.

Как показал анализ деятельности образовательных организаций в период внедрения инклюзивного образования, современная школа испытывает насущную потребность в педагогах, которые профессионально и лично готовы к внедрению инклюзии. В этой связи актуализируется необходимость

осмысления с позиции новых аксиологических установок методической работы в образовательной организации как административного ресурса, обеспечивающей сопровождение деятельности педагогов на всех этапах реализации требований инклюзии [1; с. 4-10].

Методическая работа в условиях инклюзивного образования регламентируется документами международного, федерального, областного уровней и локальными актами образовательной организации. Она определяется как целостная, упорядоченная, основанная на достижениях психолого-педагогической науки и инновационного педагогического опыта, на конкретном анализе образовательного процесса, система взаимосвязанных мер, действий и творческих совместных дел [12].

Методическая работа как административный ресурс инклюзивного образования направлена на повышение профессиональной и личностной готовности каждого педагога (включая и меры по управлению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов), на развитие и повышение их творческого потенциала [1]. Из этого вытекает стратегическая цель методической работы в условиях инклюзивного образования: совершенствование образовательного процесса, достижение оптимального уровня образования обучающихся с учетом их индивидуальных образовательных потребностей.

Организация методической работы в условиях инклюзивного образования строится на следующих принципах:

- научности и систематичности;
- коллективности и персонификации (учета индивидуальных особенностей каждого педагога);
- перспективности, корректности и актуальности;
- самостоятельной активности [12].

Методическая работа в условиях инклюзивного образования решает свои первостепенные задачи:

- информирование педагогов об изменившихся требованиях в контексте профессионального стандарта «Педагог», предъявляемых к их профессиональной и личностной готовности;
- развитие теоретического и практического мышления для осмысления инклюзивных процессов с позиции современной аксиологической основы образования и голографического подхода к его исследованию;

- развитие педагогического сознания, способствующего успешному переходу с его методического уровня на технологический, т.е. переходу от вероятностного исхода инклюзивной деятельности к прогнозируемому;
- развитие индивидуального «инклюзивного почерка» педагога;
- выявление, изучение и распространение инновационного опыта инклюзивной деятельности членов педагогического коллектива;
- диагностика и прогнозирование результатов образовательного процесса инклюзивного типа;
- выявление и предупреждение педагогических ошибок, затруднений и перегрузки в работе педагогического коллектива, реализующего инклюзивную практику;
- подготовка методических материалов для осуществления образовательного процесса на основе идеологии равенства (программ, рекомендаций, памяток);
- мотивирование творческой инициативы педагогов и активизации их инклюзивной деятельности в исследовательской, проектной работе.

Данный перечень задач (вряд ли будет правильным полагать, что они будут решены очень быстро) определяет структурную композицию основных направлений методической работы образовательной организации: информационно-просветительское, диагностико-прогностическое, организационное и др.

Если задачи методической работы удалось сформулировать достаточно точно, то с определением содержания возникают определенные трудности. В современном педагогическом менеджменте известно много причин, затрудняющих этот процесс, они достаточно подробно представлены в научной литературе (А.С. Белкин, С.М. Годник, Г.А. Козберг, В.П. Симонов и др.). Однако, на наш взгляд, недостаточно освещена причина, связанная с уровнем «знания» и «незнания» педагогов в вопросах инклюзивного образования. В педагогике вопросы, связанные с теорией «незнания», позволяют выделить 4 группы педагогов:

- 1) мастера – много знают, но не знают, что много знают;
- 2) эрудиты – много знают и знают, что много знают;
- 3) неадекватные оптимисты – мало знают, но полагают, что знают много;
- 4) адекватные оптимисты – мало знают и не знают, что знают мало.

В каждом отдельном случае содержание методической работы в образовательной организации должно строиться с учетом перечисленных особенностей. Так, первая группа педагогов нуждается в серьезной поддержке, стимулировании осознания границ своего знания. Вторая группа нуждается в

стимулировании осознания границ своего незнания. Третья группа нуждается в стимулировании осознания не границ, а содержательного объема знаний. Четвертая группа нуждается в стимулировании осознания границ знания и незнания одновременно [2].

В силу сказанного выше можно отметить «локальный» уровень содержания методической работы, когда это хорошо для отдельно взятой образовательной организации со свойственным только ей педагогическим составом. Более того, наличие «локальной системности» (Е.Ю. Пряжникова) может стать основанием для проектирования оптимального содержания методической работы на уровне района, города и т.п. [11].

За пределы «локального» уровня выходит проблема форм методической работы, которые, при этом, могут быть как индивидуальными, так и коллективными.

К индивидуальным формам относятся:

- самообразование;
- изучение документов и материалов, отражающих идеологию новой философии образования – идеологию равенства и терпимости;
- рефлексия и анализ собственной деятельности;
- накопление и обработка материала по психологии, специальной и коррекционной педагогике, теории и практике инклюзивного образования;
- создание собственной папки достижений (портфолио) в области инклюзии;
- создание методической копилки по реализации инклюзивной практики;
- работа над собственной методической темой, продиктованной требованиями инклюзии;
- разработка собственного диагностического инструментария, организация мониторинга образовательных результатов обучающихся с различными образовательными потребностями;
- персональные консультации со специалистами по специальной и коррекционной педагогике, ведущими преподавателями ИСО, педагогами-практиками, владеющими инклюзивной практикой;
- стажировка на лучших инклюзивных площадках и др.

Наш исследовательский и практический опыт говорит о том, что наибольший потенциал в рамках инклюзивного образования имеют формы коллективной методической работы:

- работа над единой методической темой, отражающей идеологию равенства и терпимости («Инклюзивное образование: от теории к практике»; «Инклюзия как новая образовательная теория и практика» и др.);
- педагогические мастерские («Диалог инклюзивных практик»);
- методические недели (День инклюзии, День толерантности, День равных возможностей и др.);
- конкурсы педагогического мастерства («Инклюзивное взаимодействие», «Увидеть ценность каждого» и др.);
- деловые игры, ролевые игры;
- педагогические чтения («Социальные инновации: концепции, моделирование будущего»);
- выставки инновационного педагогического опыта;
- обсуждение авторских коррекционных программ, индивидуальных траекторий развития и другие формы.

К основным, наиболее обсуждаемым, формам методической работы в условиях инклюзивного образования можно отнести:

- теоретические семинары, посвященные содержанию и ключевым особенностям инклюзии;
- тренинги для педагогов с целью выявления и соотнесения собственной профессиональной позиции с целями и задачами инклюзии (тренинг коммуникации «Толерантность – дорога к миру»);
- конференции участников образовательного процесса и социальных партнеров ОО по итогам введения инклюзии, проблемам апробации, сетевого взаимодействия;
- участие педагогов в разработке разделов и компонентов адаптированной образовательной программы в структуре основной общеобразовательной программы;
- участие педагогов в разработке и апробации оценки эффективности работы в условиях внедрения инклюзивного образования;
- участие педагогов в проведении мастер-классов, «круглых столов», стажерских площадок, «открытых» мероприятий и мероприятий по отдельным направлениям введения и реализации инклюзивного образования.

В заключение подчеркнем, что инклюзивное образование – это не веяние нового времени, оно призвано создать необходимые условия для всех без исключения детей. В силу этого вопросы профессиональной и личностной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования – основопола-

гающие в реструктуризации методической работы как административного ресурса в образовательной организации. В этом и заключается неизбежность переосмысления цели, задач, содержания и форм ее организации как на локальном, так и на системном уровнях.

Литература

1. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1.
2. Белкин А.С. Витакенное образование. Голографический подход. Екатеринбург, 2005. 145 с.
3. Годник С.М., Козберг Г.А. Становление профессиональной компетентности Учителя: Учебное пос. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. 346 с.
4. Инклюзивное образование: за и против // Современное дошкольное образование. 2008. № 5. С. 90-92.
5. Инклюзивное образование в России. Детский фонд ООН ЮНИСЕФ, 2011. 87 с.
6. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы Междунар. конф., 19-20 июня 2008 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 215 с.
7. Инклюзивное образование. Вып. 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.
8. Корнеева Н.Ю. Современные проблемы обучения детей с ограниченными физическими возможностями // Сибирский педагогический ж-л. 2011. № 5. С. 232-241.
9. Корнеева Н.Ю. Некоторые аспекты инклюзивного профессионального образования для людей с ограниченными физическими возможностями / Н.Ю. Корнеева // Педагогическое образование в России. 2011. № 6. С. 166-169.
10. Мазурчук Н.И., Мазурчук Е.О. Инклюзивное образование: кадровый ресурс // Современные технологии образования: проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс]: Сб. материалов Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участ, 2017. 388 с.
11. Пряхникова Е.Ю. Профорентация как система // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. научн. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. М.: ВЛАДОС, 2007. С. 410-425.
12. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пос. 3-е изд., испр. и доп. М.: Педагогическое общество России. 1999. 430 с.

Авторы публикации

Мазурчук Н.И., канд. пед. наук, доцент Уральского государственного педагогического университета.

Мазурчук Е.О., ассистент Уральского государственного педагогического университета.

**METHODICAL WORK IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS ADMINISTRATIVE
RESOURCE FOR INCLUSIVE EDUCATION**

N. Mazurchuk, E. Mazurchuk, Ural State Pedagogic University

***Abstract.** The article describes the features of methodical work in educational organizations as administrative resources for inclusive education – education for all. It is shown that the purpose, objectives and forms of methodical work in the context of inclusive education largely determines its requirements and are often systemic in nature, and the content of methodical work is designed to meet the qualitative characteristics of the teaching staff of the school and different today "local" character.*

***Keywords:** inclusive education, administrative resource, methodical work, the purpose, objectives, content and forms of methodical work.*

Дата поступления 28.11.2017.

УДК 159.923.5

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
У СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ****¹Е.В. Михальчи*, ²Е.Е. Михальчи****
missi-ice@rambler.ru*, mihalchi@ibs-m.ru**¹Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия²Научно-исследовательский центр Военной академии
Генерального Штаба РФ, г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье приводится программа второго этапа тренинга жизнестойкости С.Мадди, направленного на формирование навыков социального взаимодействия. Программа тренинга представлена в авторском переводе и в адаптированной форме для студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Практическими целями реализации тренинга по формированию навыков социального взаимодействия у учащихся с ОВЗ и инвалидностью являются преодоление личностных конфликтов и улучшение отношений с близкими людьми, приобретение навыков реагирования на обратную связь и распознавания вербальных и невербальных сигналов, поступающих от собеседника.*

Ключевые слова: социальное взаимодействие, психология жизнестойкости, студенты с ОВЗ и инвалидностью.

«Человеческий» фактор является приоритетным условием организации открытой образовательной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Этот фактор определяется явлениями социального взаимодействия и поддержки со стороны субъектов образовательного процесса и лиц из близкого окружения, воздействием на личность и развитием у нее таких психических качеств, как эмпатия, толерантность, саморефлексия, уважение к окружающим людям.

Развитие навыков социального взаимодействия и поддержки должно проводиться у всех групп субъектов образовательного процесса, работающих в инклюзивной среде: преподавателей, администрации организаций высшего образования, студентов из условно-здоровой группы и имеющих ограничения в здоровье, их родителей и представителей.

Социальное взаимодействие как процесс воздействия личности на другую личность изучается в рамках многих научных областей: философии, со-

циологии, психологии, педагогике и др. В каждой из этих научных областей даны собственные определения данному процессу. Для понимания научных оснований тренинга по развитию навыков социального взаимодействия рассмотрим его определения в области психологии. Так, В.В. Игнатова и Н.В. Ковчина описывают социальное взаимодействие личности как «процесс непосредственных или опосредованных взаимосвязанных и взаимообусловленных действий двух и более субъектов, направленный на обмен информацией, ценностями, опытом и на осуществление совместной деятельности» [1]. Н.Н. Ширкова рассматривает социальное взаимодействие, возникающее в ходе учебного процесса: «в вузе происходят тесное взаимодействие индивида с социальной и интеллектуальной средой, формирование новых потребностей, новых ценностей, освоение новых социальных ролей, осмысление значимости традиций будущей профессии и т.д.» [3]. Важной проблемой на современном этапе развития психологических и педагогических наук остается поиск подходов и методик для развития навыков социального взаимодействия в ходе учебного процесса у студентов из разных социальных групп.

В статье будет рассмотрена программа тренинга по развитию навыков социального взаимодействия [5], адаптированная с учетом специфики формирования социально-психологических установок у лиц с ОВЗ и инвалидностью. Тренинг разработан американским психологом С. Мадди (*Maddi Salvatore R.*) и входит в качестве второго этапа в его программу развития жизнестойкости как психологического качества личности *HELP (Hardiness Enhancing Lifestyle Program)* [4]. Эта программа включает в себя следующие блоки: обучение трансформационному совладанию и социальному взаимодействию; формирование навыков телесного расслабления, контроля вредных привычек; обучение комплексам физических упражнений [2, с. 3].

Актуальность включения и реализации в учебном процессе организаций высшего образования тренинга по развитию навыков социального взаимодействия обусловлена тем, что студенты с ОВЗ и инвалидностью часто ограничены в социальных контактах и не умеют выстраивать отношения с окружающими по причине низкого опыта взаимодействия и коммуникаций, полученного на предыдущих ступенях своего развития. Важными аспектами их психологического развития и адаптации к условиям учебного заведения являются осознание моделей взаимодействия со «значимым» человеком, формирование умения преодолевать конфликты с близкими людьми и другими субъектами учебного процесса, приобретение навыков получения анализа обратной связи на свои действия от других людей. Второй этапа тренинга

жизнестойкости включает в себя формирование этих социальных компетенций в области социального взаимодействия для учащихся с ОВЗ и инвалидностью.

Психологический тренинг прошел практическую апробацию на студентах 1-го курса направления подготовки «Международные отношения» Института бизнеса и делового администрирования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, в числе которых обучаются студенты с ОВЗ и инвалидностью. Тренинг по формированию навыков социального взаимодействия приводится в авторском переводе и в адаптированной форме для учащихся с ОВЗ и инвалидностью.

Начнем рассмотрение социальных взаимодействий с определения того, кто является «значимым» человеком для другого. В процессе обучения студенты с ОВЗ и инвалидностью сталкиваются со значимыми людьми, это могут быть преподаватели, руководство учебного заведения, другие студенты. Определяющей характеристикой значимых отношений является то, что учащиеся и другие люди регулярно оценивают эффективность работы, самооценку, свою эффективность в процессе обучения. Вне учебной деятельности для учащихся с ОВЗ и инвалидностью могут быть значимы члены их семей, с которыми они регулярно общаются и которые участвуют в их жизни каждый день. Также социальные отношения вне учебы и работы влияют на учебную и трудовую деятельность и уровень здоровья лиц с ОВЗ и инвалидностью. Стоит учитывать их влияние на окружающих людей, членов семьи, однокурсников, друзей и т.д.

Если студенты с ОВЗ и инвалидностью и окружающие люди предоставляют помощь и поддержку друг другу без дополнительных условий, то это можно оценивать как везение и наличие налаженных социальных взаимоотношений между ними. Но если их отношения характеризуются конкуренцией, наличием зависти, конфликтностью, гиперопекой, то учащимся с ОВЗ и инвалидностью необходимо инициировать шаги для разрешения подобных конфликтов. Если студенты возьмут инициативу для разрешения подобных проблем в собственные руки, то это увеличит вероятность улучшения ситуации и конструктивных отношений с окружающими людьми. Если студенты с ОВЗ и инвалидностью станут указывать, что другие люди действуют не так и не способствуют разрешению конфликтов, то это породит только ухудшение ситуации, поставив их в оборонительную позицию. Таким образом, образуется спираль негативных замечаний и стрессовых ситуаций. Конечно, всегда учащийся или кто-то другой могут прекратить такие отношения. Но от этого могут пострадать их деятельность, учеба или семейные отношения. Необходимо одно-

стороннее прекращение упреков (остановка конфликта), а не переход к нападению. Это повысит уровни доверия, сотрудничества, уважения и близости к членам социальной группы, в которой находятся учащиеся с ОВЗ и инвалидностью.

На первом этапе студентам с ОВЗ и инвалидностью предлагается разработать карту социальных взаимодействий.

Необходимо записать на листе бумаги имена всех людей, с которыми учащиеся взаимодействуют в жизни и которые важны для них. Эта карта будет включать имена членов их семей, любимого человека, одноклассников, преподавателей, даже дальних знакомых и родственников. Затем для каждого человека в списке нужно указать, что приводит к контактам с ним и что определяет взаимоотношения с этим человеком. Студентам с ОВЗ и инвалидностью нужно ответить на следующие вопросы для определения степени близости и взаимоотношений с людьми из списка:

1. Вы находитесь в одной группе или учитесь в одном учебном учреждении?
2. Является ли этот человек вашим преподавателем?
3. У вас есть административная роль в группе (например, староста)?
4. Существуют ли неформальные связи между вами?
5. Является ли этот человек вашим любимым?
6. Является ли этот человек вашим родителем или родным братом/сестрой?
7. Является ли этот человек вашим дальним родственником: дядей, тетей или кузеном?
8. Имеет ли человек с вами родственную связь?
9. Вы живете в одном доме с этим человеком?
10. Вы регулярно встречаетесь с этим человеком?
11. У вас был с этим человеком случайный контакт (например, на мероприятии или в социальной сети)?
12. Являются ли отношения с этим человеком эмоционально близкими?
13. Являются ли отношения с этим человеком физически близкими?
14. Вы ежедневно общаетесь с этим человеком?
15. Вы взаимодействуете с этим человеком регулярно, но не каждый день?
16. Вы иногда общаетесь с этим человеком?
17. Вы взаимодействовали с этим человеком только однажды?

Теперь учащиеся могут получить личную информацию о том, насколько близки и значимы для них люди из составленного списка. Все

другие лица из их списка, с которыми студенты с ОВЗ и инвалидностью не установили связей, но иногда встречаются, являются менее значимыми. Если меняются условия их жизни и учебы, то связи и отношения между ними усилятся. Всех членов семьи и друзей учащиеся должны включить в список как значимых. Если они общаются с человеком регулярно и близко, то образуются сильные связи между двумя людьми. Для крепких отношений и высокого качества жизни необходимо поддерживать общение и связи с людьми, которые близки и значимы студентам для их деятельности. После четкого определения видов связи с другими людьми учащиеся с ОВЗ и инвалидностью могут рассмотреть данные взаимоотношения на наличие конфликта.

Для этого во время проведения психологического тренинга им была представлена следующая инструкция.

Рассмотрите модели взаимодействия со значимыми в вашей жизни людьми. От этого зависят изменения в вашем социальном взаимодействии с другими людьми. Постарайтесь честно и откровенно ответить на следующие вопросы:

1. Состязается ли человек с вами при выполнении различных задач?
2. Соревнуетесь ли вы с этим человеком при выполнении поставленных задач?
3. Как соприкасается человек с вами при выполнении коллективной работы?
4. Соревнуетесь ли вы с этим человеком при выполнении коллективной работы?
5. Защищает ли этот человек вас в коллективе?
6. Вы защищаете этого человека при коллективной деятельности?
7. Перестраховывает ли вас этот человек при работе с другими людьми?
8. Страхуете ли вы этого человека при коллективной работе?

Ответить на данные вопросы может быть трудно и даже болезненно, так как они показывают способы учащихся инициировать взаимодействие с другими людьми. Но приложив усилия для поиска ответов на них, студенты с ОВЗ и инвалидностью смогут понять основания и особенности конфликтов, которые возникают у них с другими людьми. Большинство конфликтов возникает из-за конкуренции или чрезмерной защиты.

На этом этапе студенты смогли оценить, с кем из окружающих отношения конфликтные, причины этих конфликтов, поступки с их стороны и со

стороны другого человека, приведшие к возникновению конфликтных ситуаций, их взаимный вклад в эту ситуацию.

На втором этапе студенты с ОВЗ и инвалидностью обучались подходам к разрешению межличностных конфликтов.

Во многих случаях их отношения и взаимодействия с другими людьми не несут в себе конфликтного компонента. Они построены на основе получения и предоставления помощи и поощрения от близких людей. Если в отношениях с другими людьми присутствуют конкуренция и чрезмерная защита, приводящие к конфликтам, то их следует изменить на помощь и поддержку. Если учащиеся с ОВЗ и инвалидностью сами инициируют подобные стратегии в общении с человеком, то он тоже изменит свое поведение на конструктивное. Некоторые студенты с ОВЗ и инвалидностью предпочитают прорабатывать менее серьезные конфликтные ситуации, так как это кажется им проще и помогает сосредоточиться на планировании своих действий и их реализации. Другие учащиеся решают сразу наиболее проблемные ситуации, чтобы быстрее улучшить свои взаимоотношения с окружающими. Если они справились с одной конфликтной ситуацией, то могут выбрать из своего списка другие и устранить их.

Решение конфликта зависит от честного и полного осознания причин конфликта и желания найти конструктивный выход из этого. Студенты с ОВЗ и инвалидностью должны учитывать вклад обеих сторон в развитие конфликтной ситуации и последствия этого. Необходимо обращать внимание на собственную позицию в этом конфликте и определять, не являются ли они сами его причиной. Для большинства участников тренинга это очень сложно признать, но от этого шага зависит, смогут ли они улучшить отношения с другим человеком. Ответы на следующие вопросы способствуют осознанию действительных причин конфликта:

1. Какое из следующих описаний лучше всего характеризует ваши конфликтные отношения?

Вы и другой человек продолжаете конкурировать. Есть некоторые формы отношений между людьми, которые всегда сопровождаются здоровой конкуренцией. Вы и другой человек пытаетесь победить и устранить друг друга. Опишите, как это происходит.

Другой человек пытается конкурировать и устранить вас. При этом вы вынуждены защищать свои позиции. Дайте описание этих взаимоотношений. Включите в него детали конфликтного поведения другого человека и проанализируйте ваши реакции, которые могут еще больше испортить отношения.

Вы пытаетесь разрешить или усугубить конфликтные отношения? Обе эти стратегии могут еще больше подорвать ваши отношения. Обсуждение и критика конфликта с вашей стороны заставит человека еще больше защищаться и не улучшит ваши отношения.

2. Какие чувства и эмоции испытываете вы и другие люди, находящиеся в конфликтной ситуации?

Важно рассмотреть не только причины конфликта и форму его развёртывания, но и обратить внимание на чувства и эмоции конфликтующих сторон. Многим из нас присуще конкурировать со значимыми людьми в своем окружении, при этом мы ощущаем себя на слабых позициях, завидуем более успешным знакомым. Кто-то начинает испытывать жалость к себе. Вместо того чтобы обрести свое место в жизни и адекватно оценить свои силы, такие люди отрицают свою значимость, завидуют и конкурируют с другими людьми, пытаются показать себя лучше других.

При социальных взаимодействиях, которые строятся на чрезмерной защите и опеке другого человека, студенты с ОВЗ и инвалидностью могут испытывать сходные чувства и эмоции. Человек, который подвергает другого гиперопеке, может ощущать себя неполноценным, беззащитным, неадекватным и проецировать эти установки на отношения. Он считает, что другие люди имеют меньше возможностей и ресурсов в жизни, и принимает на себя заботу о них, ответственность за обеспечение их безопасности и успеха. Если учащиеся чрезмерно сильно защищают и оберегают другого человека или он их, то конфликтные отношения будут продолжаться длительный период.

Рассмотрим их эмоции и чувства при конкурентных отношениях. Если участники тренинга не видят себя конкурентом другого человека, то могут ощутить негативное отношение к себе с его стороны. Они могут ощутить разочарование при контактах с таким человеком. Разочарование в отношениях может заставить студентов с ОВЗ и инвалидностью задуматься: когда они уступили этому человеку и приняли слабую позицию при взаимодействии с ним, что они сделали не так. Это болезненное разочарование часто переходит в агрессию и ярость. Возникшие реакции боли и гнева развиваются вместе. Те чувства, которые учащиеся испытывают при чрезмерной защите и гиперопеке со стороны других людей, похожи на ощущения и эмоции, которые возникают в условиях конкуренции с другим человеком. Возможно, они действительно ощущают себя слишком слабыми, подавленными и поддержка со стороны близкого человека им необходима. Более типичны при социальных взаимодействиях наличие равенства и признание позиций и желаний между

субъектами этих отношений. Когда значимый член из окружения учащегося с ОВЗ и инвалидностью начинает постоянно контролировать и оберегать его, второй может ощутить боль, гнев, агрессию к первому субъекту взаимоотношений. Студентам с ОВЗ и инвалидностью необходимо проанализировать и точно понять те чувства и эмоции, которые они и другой человек ощущают в конфликтной ситуации, для улучшения их взаимодействия. Они оба могут ощущать гнев, боль и другие негативные эмоции в различных формах и степенях, в зависимости от того, находятся ли они в конкурирующих отношениях или подвергаются гиперопеке и защите, или оказывают подобное давление на других людей, или такие отношения являются обоюдными. Ответ на следующий вопрос поможет учащимся понять, как выражение их чувств и значимого человека может ускорить выход из конфликтной ситуации.

3. Как ваши и значимого человека позитивные и негативные чувства и эмоции влияют на разрешение конфликта? Каковы слабые и сильные стороны ваших стилей общения?

Основная проблема в социальном взаимодействии, связанная с негативными чувствами и болезненным восприятием, заключается том, что студенты с ОВЗ и инвалидностью собственными действиями и поступками усугубляют конфликт. Наличие негативных эмоций и отрицательных чувств может вызвать реакцию защиты со стороны другого человека, прежде чем он об этом узнает, что приведет к дальнейшему ухудшению конфликтной ситуации.

Допустим, участники тренинга злы на более успешного студента, с которым они конкурируют в учебе. Один из этих учащихся может сказать: «Ты всегда хочешь быть впереди меня? Я не могу с тобой разговаривать на равных, так как ты всегда начинаешь унижать меня». Человек примет защитную позицию и ответит ему: «Я не понимаю, о чем ты говоришь. Я не пытался причинить тебе вреда». Студент с ОВЗ и инвалидностью придет в гнев от этого ответа: «Я не верю, что ты не знал, что делал». От этого их отношения значительно ухудшатся. Если учащиеся агрессивно реагируют на общение со значимым человеком, они почувствуют, что постоянно завидуют ему и конкурируют с ним. Предположим, студенты с ОВЗ и инвалидностью постоянно подвергаются защите и гиперопеке со стороны одного из членов семьи и проявляют собственные негативные эмоции в его сторону, желая отделиться и жить самостоятельно. Кто-то из них может сказать: «Почему ты решил, что я такой слабый? Почему ты не уважаешь мои желания и не видишь мои возможности? Ты не единственный, кто может чего-то добиться и в чем-то преуспеть». Член семьи может ответить ему на это: «Разве ты не видишь, что я забочусь о твоём благополучии и здоро-

вье? Я просто пытаюсь защитить тебя и помочь. А ты этого не замечаешь». Этот ответ еще больше отдалит учащегося с ОВЗ и инвалидностью от близкого родственника: «Мне не нужно, чтобы ты защищал меня и помогал. Ты не должен думать, что всемогущий и все зависят от одного тебя». Эти отношения ухудшаются с каждым словом. Если кто-то чрезмерно защищает другого члена семьи, то этот сценарий повторяется.

Далее обсудим конструктивное поведение, приводящее к решению подобных конфликтов. По сути, студенты с ОВЗ и инвалидностью должны осознавать свои чувства и эмоции в конфликтной ситуации, а не действовать в конфронтационной манере и не критиковать других лиц. Им необходимо поговорить со значимым человеком о своих отрицательных чувствах и эмоциях к нему, приняв их за основу конструктивного социального взаимодействия.

Приведем пример подобного разговора. Предположим, ваш однокурсник или коллега постоянно конкурирует с вами. Общаясь с ним, вы можете сказать следующее: «В последнее время мне стало тяжело с тобой общаться. Я знаю, что ты не хочешь причинять мне вред и боль. Но мне становится неприятно, когда ты стараешься победить меня и унижить этим. Причина, по которой я ощущаю грусть и боль, – это то, что отношения с тобой важны для меня. Я хотел бы сотрудничать с тобой в ходе общей деятельности и поддерживать дружеские отношения». Это форма общения с меньшей вероятностью вызовет защитную реакцию у собеседника. Он может ответить: «Извини. Я не знал, что ты себя плохо чувствуешь рядом со мной. Я старался изо всех сил выполнить эту работу. Давай найдем способ общаться и учиться дальше вместе». Если ваш коллега начнет подобный разговор с вами, то вы должны быть готовы отреагировать адекватно на него. Если проблемой является чрезмерная защита в отношениях со стороны другого человека, то разговор об этом конфликте тоже стоит начать. В разговоре с членом семьи, который оказывает чрезмерную защиту и гиперопеку учащегося с ОВЗ и инвалидностью, можно дать понять, что он воспринимает эту помощь и заботу, но самому ему трудно участвовать в таких отношениях. Если это не обсуждать в агрессивном и обвиняющем тоне, то увеличивается вероятность того, что член семьи поймет позицию студента с ОВЗ и инвалидностью. Он (или она) может даже извиниться и попытаться найти способ конструктивных взаимоотношений. Если член семьи студента ощущает негативные формы защиты и опеки с его стороны, то при разговоре с ним нужно постараться понять его позицию и прийти к общей стратегии во взаимоотношениях. Учащиеся с ОВЗ и инвалидностью могут использовать приведенные во время тренинга примеры разговоров с близкими людьми. Это будет способ-

ствовать продолжению отношений, построенных на здоровой конкуренции и умеренной поддержке со стороны значимых людей.

Рассмотрим создание Схемы поощрения и помощи. Для того чтобы иметь позитивные отношения, оказывать и получать двухстороннюю помощь и поддержку от значимого человека, студенты с ОВЗ и инвалидностью должны преодолеть собственные негативные эмоции и болезненные чувства - гнев, агрессию, чтобы не увязнуть в конфликте и стремиться к будущим достижениям. Инициирование конструктивного диалога, которое описано выше, является важным шагом на пути к позитивным и поддерживающим социальным взаимодействиям. Как только начнется конструктивный диалог – настало время оказывать поддержку и помощь значимому человеку.

Чтобы поощрить значимого человека, студентам с ОВЗ и инвалидностью необходимо проявить чуткость и эмпатию. Им нужно занять позицию, применить жизненный опыт в преодолении стрессовых ситуаций. Эмпатия приведет к сочувствию, к желанию прекратить борьбу с другими людьми. Последним аспектом в становлении позитивных социальных взаимодействий станет выражение доверия и восхищения значимым человеком.

Таким образом, если значимые люди испытывают стресс или имеют проблемы, учащиеся с ОВЗ и инвалидностью должны ценить их мысли, хотеть для них лучшего и верить в их действия и успех. Это отличается от желания конкурировать со значимым человеком и способно остановить конфликт.

Чрезмерная защита означает, что человек хочет оберегать своих близких от любых стрессовых обстоятельств и проблем, независимо от того, добьется он этих целей или нет. Поощрение, напротив, способствует нахождению собственного жизненного пути и траектории индивидуального развития. При оказании помощи учащиеся с ОВЗ и инвалидностью должны быть готовы сделать все возможное, чтобы помочь своим близким и значимым людям в преодолении стрессовых ситуаций. Существует 3 способа сделать это:

1. Первый из них предполагает использование собственных ресурсов для помощи и облегчения решения задач, которые стоят перед значимыми людьми. Если у учащегося есть определенные знания и опыт, которые могут помочь им, то нужно ими поделиться. Если у студента с ОВЗ и инвалидностью есть контакты с нужными людьми, которые обладают знаниями и опытом, их нужно предоставить значимым близким людям. Если у них есть хорошие возможности, то стоит предложить их близким друзьям.

2. Второй способ – занять слабую позицию. Если значимые люди пытаются бороться со стрессовыми обстоятельствами и проблемами в своей

жизни, то участникам тренинга иногда стоит отойти в сторону, не принимая участия в этой борьбе.

3. С этим связан и следующий способ. Студенты должны предоставить своим близким и значимым людям пространство для решения проблем и борьбы со стрессами. Они могут быть переполнены своими проблемами и не уделять им своего внимания, не участвовать во взаимодействии. Учащиеся с ОВЗ и инвалидностью могут оказать им помощь, отойдя на время в сторону и приняв образовавшуюся между ними дистанцию без обид и упреков. Таким образом, они могут помочь значимым людям, предоставив собственные знания и опыт, контакты с нужными людьми, приняв с пониманием временную дистанцию между ними. Это будет конструктивным поведением с их стороны, в то время пока значимый человек занят борьбой со стрессовыми обстоятельствами и личными проблемами.

Различие между такой помощью и чрезмерной защитой является не очень заметным, но существенным. Помогая человеку, студенты с ОВЗ и инвалидностью при этом не выполняют его действий и не решают задач, стоящих перед ним. Вместо этого они поддерживают его усилия и облегчают решение задач. Этот человек по-прежнему может сам принимать решения и начинать борьбу со стрессовыми обстоятельствами и проблемами, которые касаются его и нуждаются в разрешении. Если учащиеся будут так поступать в социальных отношениях с близкими людьми, то это укрепит их взаимодействие. Если студенты сообщили, что готовы оказывать помощь и поддержку близкому человеку, то ждут подобных шагов с его стороны. В этих условиях невозможно получить какую-либо выгоду от отношений. Цель их действий – инициировать улучшение отношений и социального взаимодействия. Учащиеся с ОВЗ и инвалидностью должны на данном этапе ответить на два ключевых вопроса:

1. В какой форме вы предложите поддержку значимому человеку?

Как студенты с ОВЗ и инвалидностью предполагают оказать помощь близкому человеку в борьбе со стрессовыми обстоятельствами и проблемами?

Основываясь на знаниях и опыте, полученных на предыдущих этапах, они могут легко представить себя на месте другого человека. Как только участники тренинга ощутят, что чувствует их близкий человек, то должны положить это в основу улучшения их взаимоотношений. Какими способами они могут выразить свою поддержку близким людям? Начав делать это, студенты с ОВЗ и инвалидностью должны осознать ту боль и гнев, через кото-

рые они прошли сами. Учащиеся должны сделать это, чтобы найти ответы на вопросы при формировании социального взаимодействия.

2. Как вы можете предложить помощь значимым людям?

Студентам с ОВЗ и инвалидностью необходимо определить конкретные способы предложения помощи значимым людям. Определив, какие шаги может предпринять значимый человек, чтобы справиться со стрессовыми обстоятельствами и проблемами, они должны задать себе вопрос: что можно сделать для помощи ему? Имеет ли смысл дать человеку пространство для решения своих проблем? Если да, то, как это лучше сделать? Могут ли студенты сами решить часть задач, которые менее важны в условиях стресса? Если да, то какие задачи они могут взять на себя? Есть ли у студентов с ОВЗ и инвалидностью определенные ресурсы и возможности, которые способствовали бы усилиям человека по выходу из стресса? Если да, то каковы они и как их можно предоставить? Возможно, ранее учащиеся с ОВЗ и инвалидностью пережили подобный стресс и имеют опыт в том, как предотвратить тяжелые последствия. Или, возможно, их знакомые имели опыт, и готовы поделиться информацией о решении подобных проблем и выходе из стрессовой ситуации.

На третьем этапе рассмотрим процесс составления Плана действий и получения обратной связи.

К настоящему моменту учащиеся с ОВЗ и инвалидностью уже проделали большую работу и готовы к составлению Плана действий, направленному на увеличение социальной поддержки при конфликтной ситуации. Они должны планировать общение с другими людьми так, чтобы не появлялись негативные эмоции, неприятные чувства, конфликтные ситуации и отношения улучшались. Кроме этого, студенты должны так планировать общение со значимым человеком, чтобы им было легче выходить из стрессовых ситуаций и решать собственные проблемы. Для этого нужно составить План действий и приступить к его выполнению.

1. Каково содержание Плана действий?

Студенты с ОВЗ и инвалидностью должны записать в него свои действия и цели, с помощью которых можно достичь улучшения социальных взаимодействий с близким человеком. Они должны устранить проблемы в общении, гиперопеку и чрезмерную защиту, заменив их поддержкой и помощью другому человеку. Участники тренинга должны предлагать помощь и поддержку, когда это необходимо, вместо того чтобы настаивать и предъявлять чрезмерную заботу, а также выполнять все действия за другого человека.

В Планах действий нужно указать, как учащиеся собираются общаться со значимым человеком. Особенности их общения объясняются характером взаимоотношений, которые делают таких студентов и близких им людей значимыми друг для друга. Кем они являются в отношениях с другим человеком – руководителем или партнером? Их отношения строятся на конкуренции или чрезмерной защите значимого человека?

2. Каковы условия реализации Плана действий?

При составлении плана необходимо включить в него действия и ограничения с учетом формата взаимоотношений субъектов. Так как другой человек является для студентов с ОВЗ и инвалидностью значимым и они учатся или работают вместе, им стоит задуматься, как лучше строить общение. Во-первых, студенты могут устраивать регулярные групповые встречи в компании однокурсников или коллег. Возможны и неформальные встречи, например, в столовой или в кафе; они тоже полезны. Встречи лучше планировать с учетом того, что партнеры намерены обсудить. На таких встречах необходимо поднимать темы взаимоотношений и искать способы улучшения качества контактов. Если нет поводов увидеться, то стоит самим попробовать инициировать встречу для обсуждения обстоятельств отношений.

В частности, первая встреча одного из участников тренинга со значимым человеком по поводу улучшений отношений должна быть наедине. Значимый человек может быть удивлен его желанием улучшить взаимоотношения и установить контакт. После первой встречи он может пойти дальше и предложить помощь и поддержку со своей стороны, предполагая, что значимый человек примет это предложение. Полезно проводить встречи время от времени, получая в промежутках обратную связь на свои действия. На последующих встречах можно выявить эффективность оказанной помощи и поддержки. При ее наличии близкий человек может начать оказывать помощь и поддержку учащемуся с ОВЗ и инвалидностью.

Периодически может потребоваться пересмотр созданного Плана действий. Величина, частота возникновения и накопления стрессовых ситуаций в жизни учащихся с ОВЗ и инвалидностью может измениться как для них самих, так и для значимого человека. Когда значимый человек ощущает перенапряжение, студенту необходимо активизировать собственные действия по оказанию ему помощи и поддержки. Для него действует тоже правило в отношении других.

Рассмотрим три источника обратной связи по социальному взаимодействию. Существуют замечания, которые студенты с ОВЗ и инвалидностью

могут сделать самим, которые другие люди делают им, когда оценивают последствия их усилий. Учащиеся могут представить, насколько лучше почувствуют себя, когда смогут получить оценку собственных действий по улучшению проблемных отношений с другими людьми и расстаться с негативными эмоциями, гневом и жалостью к себе. Им станет еще лучше, если близкие люди оценят эти поступки и дадут положительные отзывы. Также важна обратная связь, которую они могут получить от значимого человека, отношения с которым пытались наладить на основании предложенного тренинга. Студенты с ОВЗ и инвалидностью заметят, что когда смогут оказывать помощь и поддержку другому человеку, то им будет сложно не оценить этого и не начать помогать на обоюдных началах. Участники тренинга смогут улучшить отношения и начать успешно решать общие задачи. Положительные отзывы будут повышать уровень их жизнестойкости, делать учащихся с ОВЗ и инвалидностью более позитивными и мужественными, помогут лучше планировать жизнь и отношения, преодолевать стрессовые обстоятельства и решать проблемы.

До сих пор студенты с ОВЗ и инвалидностью работали над улучшением одних отношений из своего списка. После того, как они добились улучшений в одних отношениях, могут выбрать другой пункт из списка и поработать с ними, используя те же приемы. Стоит продолжать этот процесс, пока не улучшатся все конфликтные ситуации, которые есть между ними и другими людьми. Со временем участники тренинга почувствуют лучшее социальное взаимодействие с окружающими. Это облегчит процесс социального взаимодействия и поможет решить проблемы, с которыми учащиеся с ОВЗ и инвалидностью сталкиваются, превратив их из потенциальных бед в новые возможности для них. Формирование навыков социального взаимодействия будет оказывать влияние на развитие жизнестойкости как психологического качества личности, необходимого в настоящее время для эффективной адаптации и социализации учащихся с ОВЗ и инвалидностью к условиям образовательной среды.

Развитие навыков социального взаимодействия направлено на повышение уровня воздействия на личность в процессах коммуникации и совместной деятельности между студентами с ОВЗ и инвалидностью и другими субъектами образовательного процесса. Учащиеся с ОВЗ и инвалидностью при участии в тренинге смогли выявить значимого для себя человека и определить вектор отношений с ним, осознать его стиль поведения и уровень влияния на них. Участие в тренинге способствовало преодолению личностных конфлик-

тов и улучшению отношений с близкими людьми, приобретению навыков адекватного реагирования на обратную связь и распознавания вербальных и невербальных сигналов, поступающих от собеседника.

Подобный тренинг по формированию навыков социального взаимодействия был реализован в ходе изучения адаптационной дисциплины «Психология жизнестойкости» для студентов из условно-здоровой группы и учащихся с ОВЗ и инвалидностью. Также он может быть включен в качестве отдельного практического занятия при организации и проведении психолого-педагогического сопровождения студентов с психофизическими нарушениями в организациях высшего образования.

Рассмотрев программу психологического блока тренинга жизнестойкости С. Мадди и опробовав ее в учебном процессе лиц с ОВЗ и инвалидностью, авторы видят продолжение своей работы в адаптации физического блока, направленного на формирование навыков расслабления тела и релаксации, обучение доступным комплексам физических упражнений и дыхательных техник, а также привитие основ здорового образа жизни своим студентам.

Литература

1. Ковчина Н.В., Сапрыгина С.А. О подготовленности обучающегося к социальному взаимодействию в контексте образовательных стандартов. // *Psycho-pedagogical problems of a personality and social interaction: materials of the V international scientific conference on May/ Prague, 2014.* № 35. С. 203-213.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
3. Широкова Н.Н. Особенности педагогической деятельности в работе с иностранными студентами // *Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: Сб. научн. тр. участн. II Междунар. науч.-практ. конф. М.: РУДН, 2015.* С. 641-652.
4. Maddi Salvatore R. Hardiness: an operationalization of existential courage // *Journal of humanitarian psychology.* 2004. V. 44 (3). P. 1-20.
5. Maddi Salvatore R., Khoshaba Deborah M. Resilience at work: how to succeed no matter what life throw at you. Amacom, 2005. P. 155-179.

Авторы публикации

Михальчи Е.В., аспирант Московского педагогического государственного университета, старший преподаватель Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия.

Михальчи Е.Е., младший научный сотрудник Научно-исследовательского центра Военной академии Генерального Штаба РФ, г. Москва, Россия.

FORMING SKILLS OF SOCIAL INTERACTION IN STUDENTS WITH DISABILITY

Ekaterina Mikhailchi, lecture of the Institute of Business and AdministrationThe Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

Elena Mikhailchi, researcher of the Research Center of the Military Academy of the General Staff of the Russian Federation.

***Abstract.** The article contains the program of the second stage of the training of hardiness of Maddi S., aimed at building the skills of social interaction. The training program is presented in the author's translation and in the adapted form for students with disability. Practical goals of the implementation of the training on the formation of social interaction skills among students with disability are to overcome personal conflicts and improve relations with close people, acquire skills to respond to feedback and recognize verbal and nonverbal signals coming from the interlocutor.*

***Keywords:** social interaction, psychology of hardiness, students with disability.*

Дата поступления 11.11.2017.

УДК 376

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ И ТРУДОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Г.А. Головина
ggolovina@mail.ru

Технологический колледж № 21, г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье представлен опыт профессиональной подготовки и формирования социальных и профессиональных компетенций у обучающихся с множественными нарушениями развития на базе колледжа, описана концепция психолого-педагогического сопровождения формирования трудовых компетенций. Данная статья описывает исследование, посвященное оценке влияния системы психолого-педагогического сопровождения на формирование жизненных и трудовых компетенций у обучающихся с множественными нарушениями развития (МНР) в процессе их профессионального обучения в Центре социальной адаптации и профессиональной подготовки (ЦСАиПП) Технологического колледжа № 21 г. Москва.*

***Ключевые слова:** адаптация, трудовая деятельность, учебная деятельность, обучающиеся с множественными нарушениями развития, психолого-педагогическое сопровождение, жизненные и трудовые компетенции.*

Профессиональное обучение лиц с инвалидностью является сегодня приоритетной темой профессионального образования. Обучающиеся с МНР являются новой, малоизученной и наиболее сложной категорией учащихся в системе профессионального обучения. К сожалению, до сих пор не существует концепции психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса данной категории обучающихся. Понимание специфических особенностей формирования компетенций у лиц с МНР позволит разработать новые требования к стандартам образования людей с ОВЗ, а также поможет формированию нормативной базы и организационных условий образовательного процесса для этой новой категории обучающихся.

Центр социальной адаптации и профессиональной подготовки был открыт в 2006 г. как экспериментальное подразделение. Исследование проводилось с 2006 по 2016 гг. За это время в Центр были зачислены 211 человек: 147 обучающихся мужского пола и 64 – женского. Часть из них уже завершили

обучение. Все обучающиеся в ЦСАиПП – это люди с инвалидностью: из 211 человек 84 человека имеют I группу инвалидности, 109 человек – II группу, 12 человек – III группу и 6 человек (в возрасте до 18 лет) имели (на момент анализа) статус «ребенок-инвалид». Возраст обучающихся на момент зачисления показан на рис. 1.



Рис. 1. Распределение по возрасту учащихся с МНР на момент поступления

Согласно документации, представленной родителями, у всех обучающихся была диагностирована умственная отсталость в умеренной или тяжелой степени. Заболевания, на основании которых была установлена инвалидность: «ранний детский аутизм» – 107 человек; «детский церебральный паралич» – 23 человека; эпилепсия – 14 человек; умственная отсталость – 22 человека; последствия родовых и черепно-мозговых травм – 15 человек; 2 человека имели нарушение зрения и 2 – нарушение слуха (глухоту); генетические синдромы – 26 человек. С 2010 до 2016 гг. в ЦСАиПП реализовывалась двухуровневая учебная программа. Целью обучения первого уровня программы (3 года) было получение базового уровня профессионального образования и приобретение навыков социальной адаптации. Обучающиеся, имеющие наиболее тяжелые формы нарушений и неспособные овладеть базовым уровнем знаний и умений, проходили программу второго уровня (еще 3 года). В описываемом исследовании приняли участие только те, кто проходил оба уровня. Таких выпускников оказалось 18 человек в возрасте от 18 до 36 лет (8 женщин и 10 мужчин) с тяжелыми множественными нарушениями, из кото-

рых 8 человек не общались устно, а у 9 человек отмечались выраженные нарушения поведения (агрессия, аутоагрессия, нарушения пищевого, сексуального поведения и т.д.). В анамнезе у 14 человек имелся диагноз «ранний детский аутизм»; 4 человека имели множественные нарушения, связанные с генетическими синдромами и диагнозом «умственная отсталость» в тяжелой или умеренной степени.

Для сопровождения профессионального обучения в ЦСАиПП была разработана модель психолого-педагогического сопровождения, которая предполагает создание системы социально-психологических условий, способствующих развитию личности и профессиональному обучению, а также освоению учащимися бытовых и социальных навыков, основываясь на индивидуальных учебных планах, учитывающих имеющиеся и/или находящиеся в зоне ближайшего развития навыки. Данную модель можно изобразить схематически (рис. 2).



Рис. 2. Схема модели психолого-педагогического сопровождения формирования трудовых и жизненных компетенций

Как показано на схеме рис. 2, для каждого нового обучающегося определяются его базовые уровни коммуникации и социализации, исходя из них формируется его индивидуальный маршрут: интенсивность нагрузки, режим и расписание производственного обучения. Для кого-то предусматривается усиление занятий по бытовым навыкам или психологии общения, для кого-то разрабатываются новые технологии освоения профессионального мастерства. В результате каждый поступивший в ЦСАиПП движется к профессиональному мастерству по своей индивидуальной траектории, которая логично укладывается в общий учебный план. Формирование такого индивидуального маршрута можно рассмотреть на примере обучающейся молодой девушки Натальи.

Наталья поступила в ЦСАиПП в возрасте 18 лет. Из основных нарушений развития можно отметить: умственную отсталость тяжелой степени; нарушение зрения (слепота на один глаз, слабовидение на втором глазу); отставание в физическом развитии (малые рост и вес); нарушение речи в виде эхолалии; выраженную астению рук (неспособность открыть дверь, удержать в руках чашку); несформированность основных навыков самообслуживания (туалета, самостоятельного питания, одевания). Все перечисленные особенности состояния девушки были осложнены регулярными эпилептическими приступами.

Наталья обучалась в ткацкой мастерской колледжа, где для нее был разработан специальный индивидуальный учебный план, в котором производственное обучение было определено отработкой одного навыка, соответствующего единственно доступной на момент поступления трудовой операции – наматыванию ниток на ткацкий челнок методом «рука в руку». Поскольку удержание продуктивного внимания у Натальи не превышало 5 минут, сопровождающий регулярно отслеживал время рабочего периода. Начиная с 4,5 мин., постепенно по несколько секунд наращивался рабочий период, с обязательной организацией 2-минутных перерывов. При выполнении трудовой операции сопровождающий вербализовал содержание и назначение выполняемой работы, формируя навыки понимания речи и коммуникации. Все занятия из блока социальной адаптации проводились индивидуально или в паре с другим обучающимся с примерно соответствующим уровнем развития. Главной задачей в обучении этой девушки было производственное обучение, которое через становление ее социальной роли работника позволило сформировать у нее навыки самообслуживания. Девушке внушалось, что хороший работник сам убирает свое рабочее место, понимает, когда ему нужно в туа-

лет, умеет сообщить о своей нужде сопровождающему, а впоследствии самостоятельно пойти в туалет.

Развитие мелкой моторики происходило через регулярные трудовые занятия в мастерской, которые способствовали формированию умений держать ложку или стакан двумя руками. В результате такого обучения в течение 6 лет Наталья овладела навыками самостоятельного ткачества (могла руками определить край ткацкой рамы, самостоятельно выбрать цветовую гамму ниток и наматывать челноки). Она научилась самостоятельно есть с помощью ложки, держать чашку и пить из стакана, снимать и надевать верхнюю одежду, обувать и застегивать обувь на липучках. Научилась самостоятельно вытирать обеденный стол, накрывать на стол для чая, ополаскивать за собой чашку.

Концепция модернизации российского образования ориентирована на реализацию компетентного подхода. По мнению И.Ю. Левченко, овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение будущей реализации человека, а формируемые жизненные компетенции обеспечивают развитие отношений с окружением в настоящем [2]. Формирование жизненных компетенций в процессе производственного обучения в колледже у обучающихся с МНР должно помочь им почувствовать свою готовность не только к трудовой, но и бытовой жизни, повысить ее качество.

Специфический уровень жизненных компетенций у обучающихся ЦСАиПП на момент зачисления и через 6 лет обучения измерялся с помощью Шкалы адаптивного поведения Вайнленда (далее – шкалы Вайнленда), которая в международной практике используется для оценки уровня адаптации лиц с нормальным и нарушенным развитием и представляет собой полуструктурированное интервью, на вопросы которого отвечают родители или близкие люди. Использование этой шкалы позволяет оценить уровень сформированности трех основных сфер жизнедеятельности человека: коммуникации, повседневных житейских навыков и социализации. В данном исследовании мы использовали субтест «Повседневные житейские навыки» из 92-х вопросов. В качестве экспертов выступили педагоги ЦСАиПП, осуществляющие сопровождение обучающихся в период их обучения в Центре.

Результаты стандартной обработки данных оказались на данной выборке малоинформативными. Можно было выделить только 4-х человек, у которых результаты замера в стандартных баллах оказались выше минимального уровня стандартизации (20 баллов) на момент окончания обучения и 2-х человек с показателями выше минимального уровня на момент поступления в

ЦСАиПП. Однако по результатам наблюдений педагоги описывают значительные изменения у всех испытуемых. Поэтому мы посчитали необходимым проанализировать результаты обследования в сырых баллах (рис. 3.).

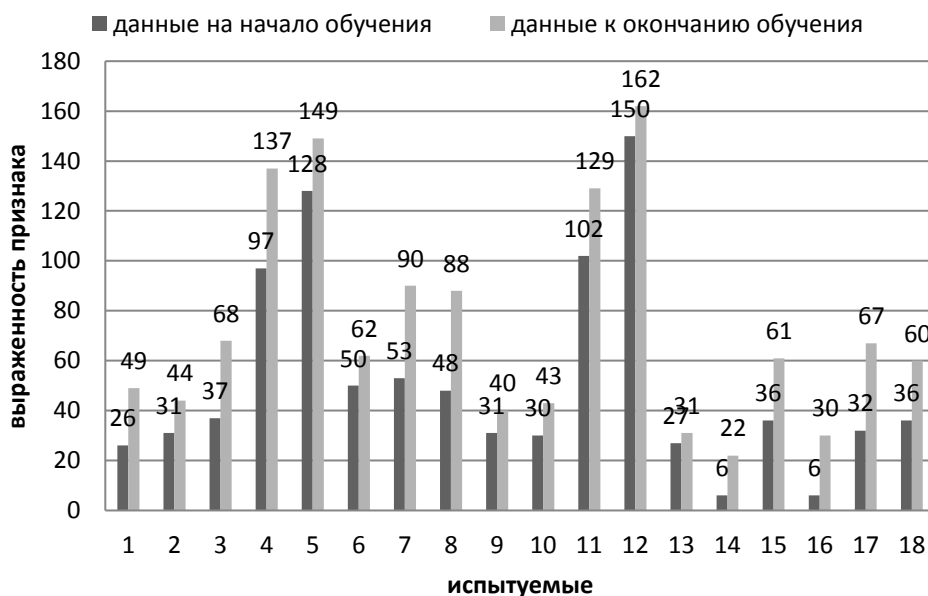


Рис. 3. Показатели уровня сформированности повседневных житейских навыков у обучающихся с МНР на момент поступления и через 6 лет обучения

Из представленных данных видно, что минимальный зафиксированный уровень сформированности повседневных житейских навыков - 6 баллов (здесь и далее результаты представлены в сырых баллах). При сопоставлении первичных и повторных замеров можно отметить наличие положительной динамики в оцениваемом показателе у всех обучающихся.

Вопросы субтеста были разделены по трем классам навыков: домашние (приготовление еды, уборка, уход за одеждой), личные (навыки самообслуживания, личной гигиены) и общественные (пространственно-временная ориентировка, поведение в общественных местах, на работе, обращение с телефоном, деньгами и т.д.).

Обучающиеся, у которых уровень сформированности домашних навыков на момент поступления был выражен очень слабо (3 человека), показали положительную динамику обучения, достигнув оценки от 0 до 18 баллов; 11 человек, имеющих нулевой уровень при поступлении, не показали дина-

мики и остались на нулевом уровне. Такими обучающимися, как Наталья, самые простые трудовые и бытовые навыки в условиях обучения методом многократных повторов или подражания не осваиваются. Только индивидуальный образовательный маршрут позволил ей сформировать навыки, необходимые для обслуживания себя в колледже.

Учитывая, что личные житейские навыки связаны с удовлетворением потребности в еде, чистоте и пр., основная часть воспитанников владела ими на элементарном уровне уже на момент поступления. Но у большинства отсутствовали такие культурные навыки, как использование вилки при еде, самостоятельное пользование туалетом и др. На момент поступления показатели оказались ниже 20 сырых баллов. Через 6 лет обучения по программе психолого-педагогического сопровождения у всех обучающихся отмечалась положительная динамика: у 9 человек показатели выросли от 5 до 12 баллов, у 9 человек - от 13 до 24 баллов.

Класс общественных повседневных житейских навыков в субтесте Шкалы Вайленда включает наличие представлений об опасности и социальных нормах поведения: «демонстрирует опасность горячих предметов», «предупреждает руководителя о пропуске по болезни». Учитывая, сниженный уровень интеллектуального развития и особенности коммуникации (преимущественно слабое понимание обращенной речи), а также выраженные эмоционально-волевые и поведенческие нарушения обучающихся, такие понятия, как опасность или профилактика опасности, оказались наименее доступными. На момент поступления 10 человек показали нулевой уровень сформированности общественных повседневных житейских навыков; у 8 человек этот показатель так и остался на нулевом уровне и через 6 лет обучения; 2 человека улучшили показатель, но на минимальное количество баллов (2-4 балла). Максимальное значение признака, которое продемонстрировали испытуемые, - 40-44 балла (всего 2 человека) через 6 лет обучения. В целом на момент поступления 8 человек показали не нулевой уровень с большим разбросом в выраженности (от 2-х до 30 баллов); у всех этих испытуемых отмечается положительная динамика (от 4-х до 17 баллов).

Результаты исследования показали, что при реализации модели психолого-педагогического сопровождения профессионального обучения в условиях ЦСАиПП у всех обучающихся отмечается положительная динамика формирования повседневных житейских навыков.

Хотя для некоторых обучающихся формирование жизненных компетенций происходит только в процессе и на базе формирования трудовых навы-

ков, формирование собственно трудовых навыков остается главной целью профессионального обучения.

Для анализа формирования трудовых компетенций были рассмотрены индивидуальные «карты динамического наблюдения» обучающихся. Трудовые компетенции оценивались педагогами и мастерами производственного обучения по разработанной методической службой ЦСАиПП схеме оценки общепрофессиональных компетенций (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК).

Оценка производилась по 4-балльной шкале: «не способен» – 0 баллов; «способен частично» – 1 балл; «условно способен» – 2 балла; «способен» – 3 балла. Блок ОПК состоит из 11 утверждений о способности личности к определенным действиям или ответственности, составляющей социально-трудовую готовность к труду:

ОПК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней интерес.

ОПК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач.

ОПК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.

ОПК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОПК 5. Работать в коллективе.

ОПК 6. Воспринимать себя членом команды эффективно общаться с коллегами, руководством.

ОПК 7. Брать на себя ответственность за результат выполнения своего задания.

ОПК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития.

ОПК 9. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

ОПК 10. Оценивать эффективность и качество своей работы.

ОПК 11. Самостоятельно выполнять задание.

Анализ результатов показал, что у 8 человек на момент поступления можно было отметить слабую выраженность сформированности ОПК. У 10 человек этот показатель был равен нулю. У 15 молодых людей отмечается положительная динамика в уровне сформированности измеряемого признака в разной степени выраженности. Из 11 проверяемых нами компетенций вы-

делялись наименее сформированные или совсем несформированные: к ним относились ОПК 2, 3, 4, 7, 8.

Профессиональные компетенции оценивались по следующим профессиям: брошюровщик, швея, ткач, керамист.

В качестве примера приведем результаты для профессии швеи. Оценка проводилась по 53 трудовым операциям, разделенным по категориям: работа с ножницами, работа с иглой и ниткой, работа с тканью, работа с пуговицами, работа с декоративной нитью, работа на швейной машинке. В швейно-ткацкой мастерской обучались 8 человек. Формирование всех необходимых трудовых компетенций показало положительные изменения. По разным операциям у разных обучающихся выраженность измеряемого показателя отличалась, однако в целом результаты говорят о том, что ПК имеют более показательную положительную динамику, чем ОПК.

Для каждого обучающегося был разработан индивидуальный маршрут формирования трудовых навыков. Так, для трудовых операций использования швейной машинки (которая шумит при работе и имеет быстродвижущуюся иглу, что вызывает большой страх у обучающихся с эмоциональными нарушениями), применяется специальный метод подготовки к этому виду деятельности, при котором обучающийся в течение определенного времени, определяемого индивидуально, приходит на занятия в швейную мастерскую в сопровождении психолога или воспитателя. Сначала машинки стоят выключенными, потом можно покрутить колесо и наблюдать, как движется игла, потом включить машинку и постепенно привыкнуть к ее шуму, просто находясь в мастерской. Пройдя такую подготовку, воспитанник может попробовать сесть за машинку, включить ее и самостоятельно прошить строчку.

Таким же образом преодолеваются и другие трудности, например, боязнь парового утюга и острых иголок. Творческий процесс захватывает обучающегося, а страхи, преодолеваемые с помощью педагогов, ослабевают и даже уходят. Сама трудовая деятельность становится главной целью обучающихся, и они могут справляться с сопутствующими трудностями самостоятельно или почти самостоятельно.

Как видно из описанного выше исследования, в результате психолого-педагогического сопровождения профессионального обучения лиц с множественными нарушениями развития в условиях колледжа наиболее эффективно формируются жизненные компетенции и профессиональные, в меньшей степени - общепрофессиональные компетенции.

Таким образом, в условиях колледжа, при специально организованном индивидуальном психолого-педагогическом сопровождении, у молодых людей с выраженными интеллектуальными, речевыми и поведенческими проблемами можно успешно формировать не только профессиональные, но и жизненные компетенции.

Литература

1. Головина Г.А. Анализ состава воспитанников с выраженными ментальными проблемами, получающих профессиональную подготовку в колледже // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2016 (16). № 1. С. 80-85.
2. Левченко И.Ю., Волковская Т.Н., Ковалева Г.А. Психологическая помощь в специальном образовании: Учебник. М.: Инфра-М, 2017. 314 с.

Автор публикации

Головина Г.А., руководитель психологической службы ГБПОУ «Технологический колледж № 21» г. Москва, аспирант Московского городского психолого-педагогического университета.

THE FORMATION OF LIFE AND LABOR COMPETENCIES IN STUDENTS WITH MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES COLLEGE AT COLLEGE

G. Golovina, Head of Psychological Service, Moscow Psychological and Pedagogical University, «Technological College № 21, a post-graduate student.

***Abstract.** The article presents the experience of professional training and the formation of social and professional competencies in students with multiple developmental disabilities on the basis of college training, the concept of psychological and pedagogical support in the formation of labor competencies is described. The article presents a study on the evaluation of the influence of psychological and pedagogical support system on the formation of life and work competencies in students with multiple developmental disabilities (MHP) in the process of their professional training at the Center for Social Adaptation and Vocational Training at Technological College No. 21 in Moscow.*

***Keywords:** adaptation, labor activity, educational activity, students with multiple developmental disabilities, psychological and pedagogical support, life and labor competencies.*

Дата поступления 10.12.2017.

УДК 373

ЛОГОРИТМИКА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАДАЧ

¹М.И. Коган, ²Д.Р. Галеева

¹МБУДО «ДМШ № 7 им. З.В. Хабибуллина», г. Казань, Россия

²Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия

***Аннотация.** В современном обществе, ориентированном на толерантность и гуманизм, идея инклюзивного образования, возникшая еще в 30-е годы 20 века как педагогическая система, соединяющая специальное и общее образование, в наши дни становится все более актуальной. В последние годы количество детей с ограниченными возможностями здоровья увеличивается, и все чаще поднимается вопрос о поиске новых форм работы с такими детьми.*

***Ключевые слова:** логоритмика, ритмика, музыкально-ритмическое воспитание, риторика, логопедическая ритмика.*

В современном обществе, ориентированном на толерантность и гуманизм, идея инклюзивного образования, возникшая еще в 30-е годы XX века в виде педагогической системы, соединяющей специальное и общее образование, в наши дни становится все более актуальной.

В последние годы количество детей с ограниченными возможностями здоровья увеличивается, и все чаще поднимается вопрос о поиске новых форм работы с такими детьми. Несмотря на то, что количество детей с речевыми проблемами растет, в России наблюдается дефицит специалистов-логопедов. Более 40% детей испытывают различные проблемы с речью. Чаще всего, это общее недоразвитие речи, которое включает в себя различные недостатки звукопроизношения, нарушение звуко-слоговой структуры речи и интонационной выразительности. Как результат, у ребенка наблюдаются проблемы с просодической стороной речи: с силой голоса, тембром, голосовыми модуляциями, речевым дыханием. Голос ребенка становится слабым, хриплым, монотонным, подавленным и нозалированным, что, в свою очередь, влияет на внятность, разборчивость, эмоциональную выразительность и смысловую (семантическую) структуру речи ребенка. Если эти проблемы не исправлены вовремя в детстве, в старшем возрасте появляются проблемы в общении, которые влекут за собой некоторые отклонения в цепи «ребенок –

подросток – взрослый», мешают учиться и раскрыть весь свой потенциал. Формирование яркой, эмоциональной, выразительной речи, работа со звукопроизношением ребенка, ритмом, темпом и тембром (просодической стороной) – ключевая часть работы с такими детьми.

Занятия с детьми с ОВЗ чаще всего проходят в индивидуальном порядке, тем самым ограничивается их возможность общения с другими детьми, страдает социализация, дети не умеют вести себя в коллективе, выполнять совместные групповые задания, лишены достаточной двигательной активности.

Система музыкального образования изменилась в процессе реформирования общественной жизни. Наравне с традиционными формами обучения и методическими приемами широкое распространение стали получать и нестандартные, альтернативные формы обучения. Из множества методик музыкотерапевтов, логопедов, применяющих в своей работе нестандартные методы обучения, мы выделили логоритмику, или логопедическую ритмику, - метод музыкальной терапии, устраняющий недостатки речи с помощью движения.

Сегодня разрабатываются различные программы (например, программа «Доступная среда»), способствующие адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в социум. Программы групповых занятий, таких как ритмика, как раз способствуют такой быстрой их адаптации.

Ритмика – это разнообразные движения под музыкальное сопровождение. Она развивает физические качества, вырабатывает правильную осанку, координацию движений, способствует устранению сутулости, косолапости, искривления позвоночника и т.д. Ритмика развивает у ребенка умение владеть своим телом, что является одной из приоритетных задач для детей с ОВЗ. Но, в первую очередь, ритмика компенсирует дефицит общения со сверстниками, дефицит позитивной энергии.

Методику музыкально-ритмического воспитания давно с успехом используют и с лечебно-педагогическими целями.

Благотворное влияние музыки на тело и душу человека заметили еще в древности. Находясь на высшей ступени эстетических ценностей человека, что наиболее близко к его восприятию, музыка оказывает сильное эмоциональное воздействие на слушающего. Музыкальное искусство влияет на личность человека ненавязчиво, свободно, но вместе с тем очень сильно. Без внешнего искусственного вмешательства музыка может вызывать глубокие реакции слушателя, воздействовать как мощный стимул к коммуникации и интеграции. Помимо эмоционального и эстетического восприятия музыкаль-

ное искусство влияет на области познания человека, эстетического чувства и поведения человека.

Экспериментальное лечение музыкой проводили еще в средние века. Ее использовали при лечении нервно-психических болезней, пытались использовать как наркоз. Но применяли это только к взрослым людям. Древние музыкально-медицинские центры с ее помощью лечили людей от заболеваний нервной системы, сердечно-сосудистой системы, лечили депрессию и тоску. Математические занятия в школе Пифагора проходили под звуки музыки, потому что она повышает умственную активность и трудоспособность мозга. С помощью музыки можно изменять рост одних клеток и замедлять - других, меняя развитие.

Различные научные эксперименты доказали, что музыка, доставляющая человеку удовольствие, благотворно влияет на его организм: замедляется пульс, увеличивается сила сердечных сокращений, расширяются сосуды, нормализуется артериальное давление, улучшаются пищеварение, аппетит. Она помогает снять накопленное психическое напряжение, успокоиться, сосредоточиться. Раздражающая музыка, напротив, несет противоположные последствия.

Музыкальная терапия - это вид активной терапии, средство воздействия на совокупность методик и учебной дисциплины. Первичное усвоение музыкальной терапии основывается на комбинации музыки, слов, движения и умиротворения. Связь этих составляющих может быть разной, мы преодолеваем одно из них или связи между ними.

Следующее понимание музыкотерапии обуславливает включение ее в любую реабилитационную методику воспитания, обучения и лечения людей с разными аномалиями развития и нарушениями речи.

Одним из методов музыкотерапии является логоритмика («речь с движением», или логопедическая ритмика), которая вошла в практику работы различных коррекционных учреждений еще в середине прошлого века.

Логоритмика также имеет множество различных определений. В общем смысле - это система упражнений, заданий и игр, основанных на сочетании музыки, слова и движения и направленных на координацию слова с движением. Логоритмические занятия направлены на совершенствование речи ребенка, преодоление моторного, двигательного, фонематического нарушения, развитие творческих способностей посредством развития, воспитания и коррекции двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой. Таким образом, воздействие логоритмических музыкальных занятий действительно помогает

ребенку с речевыми недостатками, решает коррекционные, образовательные и оздоровительные задачи.

Занятия по логоритмике строятся на дидактических и специфических принципах. Они взаимосвязаны и определяют единство воспитания, развития и коррекции функциональных систем детей с нарушением речи. Она является одним из важнейших методических средств. Логопедическая ритмика тесно связана с психогимнастикой, игротерапией и методикой музыкального воспитания в целом. Это одно из звеньев коррекционной педагогики, комплексная методика, что включает в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания. Ее основой являются речь, музыка и движение.

У большей части детей с речевыми проблемами нарушены слуховое восприятие и эмоционально-волевая сфера. Музыка наиболее хорошо воспринимается детьми, она способна привлечь их внимание, заинтересовать и доставить эстетическое удовольствие. Кроме этого, она обогащает и эмоционально окрашивает даже самые первые представления о материальном и социальном окружающем мире.

При условии правильно подобранных приемов музыка, музыкальные игры и упражнения положительно влияют на психические процессы и свойства личности, благоприятно влияют на речь, делая ее чище и грамотнее. Таким образом, музыкальное воздействие может оказать большую помощь в коррекционной работе.

Благодаря многочисленным факторам в процессе всего периода обучения голос ребенка постоянно изменяется во всех ключевых качествах: по звуковому, высоте, силе, тембру.

Делая упор на взаимосвязь движений и речи, занятия по логоритмике позволяют осуществлять следующие задачи:

- активизация высшей психической деятельности через развитие зрительного и слухового внимания;
- увеличение объема памяти;
- развитие зрительного и слухового аппарата;
- развитие слухового и зрительного внимания;
- развитие артикуляционного аппарата;
- развитие общей и тонкой моторики, мимики;
- формирование двигательных навыков;
- развитие правильного дыхания;
- развитие фонематического слуха;

- развитие пространственной организации движений;
- развитие физиологического и фонационного дыхания;
- формирование артикуляционной базы звуков;
- развитие чувства ритма;
- развитие переключаемости с одного поля деятельности на другое;
- развитие коммуникативных качеств.

Занятия логоритмикой проводятся с помощью следующих средств:

- пальчиковая гимнастика и стихи, которые сопровождаются движением рук;
- музыкальные и музыкально-ритмические игры с музыкальными инструментами;
- игры со словом, движениями, песнями, инсценировками.

Занятия логоритмикой с детьми, имеющими слуховые, речевые, двигательные и интеллектуальные нарушения, способствовали решению многих коррекционных задач. Упражнения на сочетание слова с движением помогали устранить заикание у детей, способствовали нормализации речи, возникновению у детей положительных эмоциональных переживаний.

Однако такие логоритмические занятия необходимы и полезны не только для коррекционных целей. К сожалению, сегодня проблемы с речью мы все чаще наблюдаем и у обычных детей. В нашей школе все больше внимания мы стали уделять комплексному подходу в обучении детей дошкольного возраста, посещающих наши подготовительные занятия, среди которых наравне занимаются обычные дети и дети с ОВЗ. В программу обучения входят следующие занятия:

- игра на блок-флейте, развивающая дыхание и музыкальность;
- рисование, где детям дают возможность передать свои мироощущения от предметов;
- пение, где происходит развитие певческого диапазона голоса;
- риторика, корректирующая речевые недостатки и выявляющая артистические способности детей;
- логоритмика, которая благоприятным образом влияет на гармоничное развитие личности ребенка.

Занимаясь логоритмикой, дети становятся физически выносливее, развиваются дыхательная, опорно-двигательная система, приходит в норму нервно-психическое развитие.

Примерная структура занятия по логоритмике:

1. Организационный момент. Дети приходят на занятие в гимнастической форме и мягкой обуви. Дети строятся перед классом, настраиваются на занятие. Ребенок с ОВЗ может посещать занятие с одним из родителей.

2. Под текстовое и музыкальное сопровождение дети заходят в зал. Используются различные виды ходьбы. Все происходит в игровой форме.

3. Ритмическая разминка в игровой форме «Винни Пух и его друзья».

4. Музыкально-ритмические упражнения, развивающие разные виды внимания, чувство ритма и темпа, координацию речи с движением, регулирующие мышечный тонус: «Варвара», «Дед Егор», «Буги-буги», «Зеркало» и т.д.

5. Упражнения, направленные на развитие мимической, артикуляционной и мелкой моторики: «Киска», «Лампочка».

6. Неречевые игры и упражнения: «Найди свою сторону», «Гуляем по парку».

7. Упражнения на ковриках: «Веселый зоопарк».

8. Различные танцевальные элементы, хороводы.

9. Заключительные упражнения.

Дети очень любят исполнять различные мелодии на простейших детских музыкальных инструментах. Детский интерес к ним нескончаем. Детям нравится понимать, что они могут самостоятельно извлекать красивые звуки. Это является отличным решением следующих коррекционных задач:

– развитие внимания и памяти, так как каждому ребенку, играющему в ансамбле, они необходимы, чтобы вовремя вступить и правильно сыграть свою партию;

– развитие координации движений при игре на таких инструментах, как бубен, барабан, металлофон, маракасы;

– развитие мелкой моторики пальцев рук при игре на пианино, металлофонах, бубенцах, колокольчиках, треугольниках и т.д.;

– развитие фонематического слуха в музыкально-дидактических играх («Отгадай инструмент», «Сыграй как я!»);

– формирование чувства музыкального ритма, метра и темпа.

Большое значение следует придавать именно национальной основе музыкального воспитания, использованию родных ребенку мотивов и звуков. Именно фольклор русского народа в качестве музыкального материала подхо-

дит боле всего, в ход идут хороводы, элементарные танцевальные узоры, инструменты (например, ложки).

Кроме того, ребята получают удовольствие от участия в театрализованных представлениях, построенных на сказках, песнях, наполненных живой мимикой, жестами, артистизмом. Данный метод формирует фантазию, воображение, творческую мысль ребенка и приносит колоссальное наслаждение. Это снова использования русского фольклора, песен с ярко выраженной игровой основой, отыгрыванием сюжета, пляской, танцем, шуточкой.

Прослушивание музыки. На этой стадии преследуются следующие цели: формирование музыкального восприятия, способность толково выражать свое мнение о прослушанных музыкальных произведениях. Во время прослушивания произведения детей просят подобрать нужные музыкальные инструменты, сыграть на них, передавая ритм музыкального произведения, и ответить на вопросы педагога о теме заданного произведения.

Первое понимание способностей таково: это индивидуально-психологические характеристики человека, соответствующие требованиям деятельности человека, являющиеся условием успешного выполнения работы. Они формируются из задатков человека, склонностей, потенциальных возможностей, которые раскрываются, когда он начинает заниматься конкретной деятельностью.

Второе значение заключается в том, что это внутренние условия развития человека, которые формируются в ходе его взаимодействия с внешним миром.

Специальные возможности - это способности к определенной деятельности, которые помогают человеку достигать в ней высоких результатов.

Становление специальных способностей, по мнению Р.С. Немова, активно начинается уже в дошкольном детстве. Если деятельность ребенка носит творческий, нерутинный характер, то она постоянно заставляет его думать и сама по себе становится достаточно привлекательным делом как средство проверки и развития способностей.

Формирование специальных возможностей - трудный и продолжительный процесс. Для разных способностей свойственны разные периоды их раскрытия. Прежде других проявляются таланты в сфере искусств, и в первую очередь в музыке. Известно то, что формирование музыкальных способностей у детей формируется наиболее благоприятно в возрасте до 5 лет. Именно в этом возрасте ребенок наиболее восприимчив к музыке, и именно поэтому в

данный период времени у него лучше всего формируются музыкальный слух и музыкальная память.

Проблемой изучения музыкальных способностей, музыкальной одаренности детей занимались К. Сишор, Л. Баренбойм, Б. Асафьев и др. Большой вклад в изучение музыкальной одаренности внес Б. Теплов, который сделал анализ своеобразия музыкальности у детей [2].

В определении музыкальных способностей мы придерживаемся мнения М.Т. Картавцевой, которая считает, что музыкальные способности начинают формироваться в дошкольном возрасте, включают в себя ряд компонентов: музыкальный слух (мелодический, тембровый, звуковысотный), музыкальную память (кратковременную и долговременную), чувство метроритма, воображение (воссоздающее и творческое).

Специалисты-музыканты выделяют 3 вида музыкальных способностей:

1) ладовое чувство – проявляется при восприятии музыки как эмоциональное переживание, прочувствованное восприятие;

2) музыкально-слуховое представление включает в себя память и воображение, данная способность проявляется в воспроизведении по слуху мелодии;

3) чувство ритма – это восприятие и воспроизведение временных отношений в музыке, способность активно переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его.

Таким образом, музыкальные способности развиваются в практической деятельности, в доступных детям дошкольного возраста музыкальных видах деятельности.

Средства логопедической ритмики состоят из ритмических, логоритмических и музыкально-ритмических упражнений и заданий, которые объединены в систему в порядке постоянного усложнения задач. Они лежат у истоков самостоятельной двигательной, музыкальной и речевой деятельности детей. При выполнении ритмических движений телом у детей появляются непринужденность и раскованность, развиваются двигательные свойства речевых органов.

Воспитание и развитие чувства ритма являются главными задачами логоритмики и достигаются путем развития слухового внимания и воспитания ритма речи и ее улучшения в результате.

Во время таких занятий большее внимание уделяется развитию слухомоторной координации и чувства музыкального ритма. Детей важно научить

воспринимать музыку, увязать свои движения с ней. Необходимо сделать движения детей более плавными, медленными, более связанными между собой, улучшить их координацию.

Вокал, прослушивание музыки, музыкально-ритмические движения и игра на музыкальных инструментах включены в занятия логоритмикой, и именно это делает ее уникальной. Попевки, содержащиеся в упражнениях, тренируют периферические отделы речевого аппарата (дыхательного, артикуляционного, голосообразовательного). В программе занятий также присутствуют упражнения для развития мелкой моторики, координации пения с движением и игры с пением.

Восприятие музыки (слушание) используется для релаксации, для активизации и развития слухового внимания, а также развития волевых черт характера.

В комплексе музыкально-ритмических движений предполагаются различные игры с пением, словом и музыкальными инструментами, направленные на развитие умения ориентироваться в пространстве, памяти, внимания, чувства ритма и пр. Одна только игра на музыкальных инструментах развивает чувство ритма и мелкую моторику ребенка.

Методы логоритмики в интересной и, самое главное, в доступной форме развивают у ребят основные речевые навыки: дыхание, выразительность, темп и ритм речи, а также ликвидируют голосовые, артикуляционные и мимические проблемы в ходе упражнений, входящих в комплекс музыкально-дидактических игр. Так как их подача идет в сопровождении с различными движениями под музыкальные композиции, знания усваиваются детьми быстрее, ведь это активизирует одновременно все виды памяти: слуховую, двигательную и зрительную.

Таким образом, логоритмика развивает общие и речедвигательные функции детей. Максимальное использование музыкального и двигательного ритма с целью решения ряда речевых проблем – это именно то, в чем заключаются методические приемы. Работа с логоритмикой не только устраняет нарушения двигательной сферы ребенка и его речи, но и способствует его музыкальному развитию.

Главное на занятиях логоритмикой не столько формирование у детей знаний, умений и навыков, сколько удовлетворение потребности в общении, умение вступать в контакт со взрослыми и сверстниками, что составляет необходимые условия для успешного развития ребенка и его социальной адаптации.

Литература

1. Гоголева М.Ю. Логоритмика в детском саду. Ярославль: Академия развития, 2006.
2. Новиковская О.А. Логоритмика. СПб.: КОРОНА принт, 2005.
3. Касицина М.А., Бородина И.Г. Коррекционная ритмика. М.: ГНОМ и Д, 2005.
4. Каргушина М.Ю. Логоритмика для малышей. М.: ТЦ Сфера, 2005.
5. Каргушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду. М.: ТЦ «Сфера», 20.

Авторы публикации

Коган М.И., преподаватель хореографии МБУДО «ДМШ № 7 им. З.В. Хабибуллина», г. Казань, Россия.
Галеева Д.Р., специалист ОУМЦ по обучению инвалидов ПФО, Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия.

THE LOGORYTHMICS AT A MUSIC SCHOOL AS A WAY OF SOLVING CORRECTIONAL PROBLEMS

M. Kogan, choreography tutor, «Z. Khabibullin Children's Music School № 7», Kazan, Russia.
D. Galeeva, specialist, the Center for training disabled students, University of Management «TISBI», Kazan, Russia.

***Abstract.** In today's society, oriented towards tolerance and humanism, the idea of inclusive education, which emerged as far back as the 30s of the 20th century as a pedagogical system connecting special and general education, is becoming more and more relevant.*

In recent years, the number of children with disabilities has increased, and the question of finding new ways of working with such children is being raised.

Keywords: logorythmics, rhythmic, musical-rhythmic education, rhetoric, speech therapy rhythm.

Дата поступления 15.11.2017.

УРОКИ ДОБРОТЫ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

К вопросу о профессионализме НКО

Интерес к вопросам защиты прав и достоинства людей с инвалидностью в нашем обществе сегодня как никогда велик. Права людей с инвалидностью закреплены в Конвенции о правах инвалидов, которую Россия подписала в 2008 г. Конвенция требует от государства сделать так, чтобы люди с инвалидностью могли реально пользоваться всеми правами человека и гражданина.

Понимание и принятие концепции равноправия всех людей, независимо от их личных особенностей, становится задачей формирования культуры инклюзивного сообщества. При этом одним из основных компонентов инклюзивной культуры является инклюзивное образование.

Инклюзия как реализация Закона об образовании и ближайшая перспектива всей системы образования не обеспечивается исключительно организацией «безбарьерной среды» – архитектурной, транспортной, обеспечивающей физическую доступность школы. Главные барьеры – культурологические: стереотипы и предрассудки, неготовность и нежелание учителей, детей, родителей принять новые реалии жизни нашего сообщества. Как изменить существующие стереотипы, подготовить детей и их родителей к принятию детей с ОВЗ в коллектив класса, школы, как создать психологически комфортную ситуацию для всех участников образовательного процесса: детей, учителей, родителей?

По признанию целого ряда отечественных специалистов одним из наиболее эффективных «инструментов» в достижении этих целей являются «Уроки доброты». Это цикл занятий с детьми (школьниками), которые ведут молодые люди с ОВЗ по пониманию социальной модели инвалидности. Цель занятий – формирование инклюзивной среды в образовательном учреждении, в котором отношение к людям с инвалидностью определяется адекватным уважением, без страха, снисходительности или жалости.

«Уроки доброты» рассказывают о приспособлениях и условиях, позволяющих людям с инвалидностью учиться и работать вместе со всеми, вести обычную самостоятельную жизнь.

«Уроки» знакомят школьников с правами и возможностями людей с инвалидностью, рассказывают о том, как и где они могут учиться, где и кем могут работать, какими видами спорта и творчества могут заниматься. Они комментируют успехи совместного обучения в обычной школе детей с инвалидностью и без инвалидности – доступ-

ной школе для всех. «Уроки доброты» готовят детей к тому, что и в их классе будут учиться их сверстники с инвалидностью. Такие уроки могут проводиться также для родителей и педагогов.

Однако на сегодняшний день не существует научно обоснованной и валифицированной методики проведения «Уроков доброты», нет подготовленных специалистов, материалы для проведения уроков разрознены и противоречивы. Представители НКО, которые зачастую проводят Уроки, не владеют необходимыми знаниями по педагогике и психологии, не могут подобрать материал для проведения уроков, да и материал часто «сырой», не всегда дает результат, особенно в родительской аудитории. Подготовка сертифицированных специалистов по проведению «Уроков доброты» для школьников, учителей, родителей реально обеспечит увеличение числа сторонников инклюзивного образования в наших школах и обществе. Сертифицированными специалистами станут педагоги, люди с инвалидностью, актив профильных некоммерческих организаций.

В 2017 г. Межрегиональная Коалиция некоммерческих организаций «За образование для всех», объединяющая более 40 НКО, на своей очередной встрече вновь обсуждала вопрос о необходимости разработки научно обоснованной методики «Уроков доброты», обеспеченности профильных НКО доступной информацией и ресурсами, в том числе кадровым, для их проведения. Городской центр образования (г. Казань), СО НКО с более 10-летним опытом работы в партнерстве с другим членом Коалиции – РООИ «Перспектива» (г. Москва) разработали грантовый проект, который должен стать решением этих вопросов. Проект направлен на 2-й конкурс президентских грантов и вошел в число его победителей.

Проект «Уроки доброты как эффективная технология формирования инклюзивной среды в образовательном учреждении» предполагает обобщение и доработку существующих практик проведения «Уроков» в школах и учреждениях дополнительного образования детей; обосновывает их использование как технологию формирования инклюзивной среды в организации; разработку методических рекомендаций и программ подготовки сертифицированных специалистов из числа учителей, актива НКО (в том числе молодых людей с инвалидностью); апробирование программ подготовки (организацию курсов повышения квалификации) для данных целевых групп проекта.

По итогам проекта будет разработан комплект учебно-методических материалов – программ и методики организации «Уроков доброты» с тремя возрастными группами школьников. Разработанный комплект учебно-методических материалов и программы подготовки сертифицированных специалистов будут доступны для тиражирования и реализации на всей территории РФ, в том числе с ис-

пользованием дистанционных технологий. Деятельность сертифицированных специалистов, владеющих технологией «Уроков доброты», будет способствовать изменению отношения педагогического сообщества, родителей и школьников к инклюзивному образованию и, как результат, – появлению новых инклюзивных классов и школ.

В 2018 г. проект реализуется в городах пяти регионов Приволжского федерального округа, таких как Киров, Самара, Ульяновск, Нижний Новгород и Казань. Организаторы – некоммерческие организации, работающие с инвалидами. В марте-апреле на их базе смогут пройти обучение и сертификацию по 50 активистов СО НКО и специалистов учреждений образования.

Некоммерческие организации, подтвердившие свое участие в проекте, получат сертификаты для своих специалистов и, таким образом, смогут подтвердить свою компетентность и профессионализм во владении технологиями инклюзивного образования. Для молодых людей с инвалидностью участие в проекте станет тренингом лидерских навыков, еще одним большим шагом на пути к активной, интересной и достойной жизни в обществе людей.

Директор ГЦО В.Д. Парубина,
зам. директра ГЦО Т.О. Семченко.