

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ
РЕСУРСНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ПО ОБУЧЕНИЮ
ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ**

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник статей по материалам
VI Международной научно-практической конференции
(г. Ялта, 19-21 мая 2022 г.)

Симферополь
ИТ «АРИАЛ»
2022

УДК 376
ББК 74.044
С 69

С 69 **Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика:** сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика», 19-21 мая 2022 года. / Под науч. ред. Богинской Ю.В. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2022. – 228 с.
ISBN 978-5-907587-44-1

Сборник включает материалы VI Международной научно-практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика», проведенной 19-21 мая 2022 года в г. Ялте.

В сборнике обобщен и представлен научно-практический опыт в системе инклюзивного образования, социально-педагогической и научно-методической поддержки детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

Материалы сборника могут быть использованы преподавателями, научными работниками, аспирантами и студентами в научно-исследовательской, учебно-методической и практической работе.

Сборник статей подготовлен согласно материалам, предоставленным авторами в электронном виде.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов.

**УДК 376
ББК 74.044**

ISBN 978-5-907587-44-1

© Коллектив авторов, 2022
© Гуманитарно-педагогическая академия
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
(г. Ялта), 2022
© ИТ «АРИАЛ», макет, оформление, 2022

ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Амзаева Эмилия Арсеновна,
обучающаяся 2 курса магистратуры
44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта

Горобец Даниил Валентинович,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социально-педагогических технологий
и педагогики девиантного поведения,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования адекватной самооценки у студентов с инвалидностью. Рассматриваются основные способы формирования самооценки, раскрываются особенности психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в образовательном процессе. А также описывается понятие самооценки, трудности, с которыми сталкиваются студенты в ходе образовательного процесса и профессионального становления.

Ключевые слова: самооценка, ОВЗ, программа «Доступная среда», безбарьерная среда, социализация, адаптация.

Annotation. The article reveals the features of the formation of adequate self-esteem among students with disabilities. The main ways of forming self-esteem are considered, the features of psychological and pedagogical support of students with disabilities in the educational process are revealed. It also describes the concept of self-esteem, the difficulties faced by students during the educational process and professional development.

Keywords: self-assessment, validity, "Accessible environment" program, barrier-free environment, socialization, adaptation.

Введение. В современном обществе значительно увеличивается количество лиц с инвалидностью и ОВЗ, желающих получить высшее образование. В связи с этим возникает необходимость создания доступной образовательной среды, адаптации учебного материала, организации комплексной системы сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Также действует государственная программа «Доступная среда», которая представляет собой комплекс мер, и его реализацию, включающую в себя оборудование различных городских объектов изделиями, которые облегчат жизнь людям с ограниченными возможностями, лучше ориентироваться в пространстве, свободнее перемещаться по улице или внутри зданий и легче приспосабливаться к независимой и самостоятельной жизни.

Государственная программа предполагает создание уважительной, безбарьерной среды для инвалидов, их социальную адаптацию, возможность заниматься посильным трудом, культурно и интересно проводить свободное время. В данном случае становится возможной интеграция инвалидов в общество и максимально полное развитие их способностей. Однако, значительно меньше внимания уделяется решению центральной проблемы – определению путей и возможности поддержания и сохранения позитивной самооценки и благоприятного психологического самочувствия лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. Следует отметить, что большинство студентов характеризуется рядом проблем личностного характера, которые часто оказывают отрицательное влияние на процесс адаптации в образовательной среде, установлению доброжелательных взаимоотношений со сверстниками и научно-педагогическими работниками, и как следствие – получению образования по выбранному направлению подготовки. К подобным трудностям также можно отнести проблемы с установлением контактов с другими, повышенную тревожность и ранимость, замкнутость, негативное отношение к себе в связи с нарушением в состоянии здоровья и т.п. Изменение самооценки студентов с инвалидностью, в первую очередь, выступает следствием болезни, поэтому особое внимание в процессе обучения следует уделить вопросу организации обучения таким образом, чтобы студентам было комфортно [1]. Для этого, необходимым является организация системы психолого-педагогической деятельности по формированию адекватной самооценки этой категории студентов.

Рассматривая понятие самооценки, хочется сказать, что это нравственная оценка своих собственных поступков, моральных качеств, убеждений, мотивов; одно из проявлений нравственного самосознания и совести личности [4, с.49]. Способность к самооценке формируется в человеке в процессе его социализации, по мере сознательного усвоения им тех моральных принципов, которые вырабатываются обществом, и выявления своего личного отношения к собственным поступкам на основе оценок, даваемых этим поступкам окружающими. рассматривается в литературе в качестве эмоционально-окрашенного отношения к себе в разных ситуациях и видах жизнедеятельности.

Следует отметить, что студенческий возраст является периодом профессионального становления личности. Успешность данного периода напрямую зависит от отношения студента к профессии, себе, своим способностям и возможностям [2, с.87]. Естественно, студенты, которые испытывают трудности в восприятии себя как личности, будут сталкиваться с проблемами в профессиональной деятельности. Отдельную категорию составляют студенты с инвалидностью, которые имеют комплекс сопутствующих психолого-физиологических проблем.

Помимо того, что студенты с инвалидностью испытывают вышеперечисленные трудности, им сопутствуют еще и длительный период адаптации, нарушение эмоционально-волевой сферы, проблемы познавательной сферы, а вместе и проблема нарушения самооценки [5, с.34].

Нарушение самооценки студентов с инвалидностью и негативные восприятие себя, выступают главным фактором травматизации психики. Вследствие чего, недостаточный опыт в решении сопутствующих проблем. Многие исследователи, занимающиеся изучением вопросов психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ акцентируют внимание на необходимости реализации программ сопровождения, которые помимо прочего направлены на формирование адекватной самооценки, мотивационной сферы и социально-коммуникативных навыков студентов.

Физический дефект имеет выраженное эмоциональное воздействие на личность, негативно влияет на социальную адаптацию человека с инвалидностью. Индивид с инвалидностью не может реализовать свои потребности и способности, а находясь в трудовом или учебном коллективе чувствует себя неполноценным [3, с.253]. Все это указывает на необходимость предоставления указанной категории психологической помощи, заключающейся в исследовании внутреннего мира личности с физическим дефектом, стержнем которого является ее самооценка, формировании адекватных представлений о себе, принятия собственного дефекта, и формирование адекватного отношения к нему.

Формирование позитивной самооценки студентов с инвалидностью способствует адекватной реализации потребностей личности, эффективному развитию, успешности в ходе обучения и осуществления профессиональной деятельности. Для того чтобы студенты с инвалидностью были способны адаптироваться и преодолевать трудности, им необходимо иметь положительное представление о себе, своей значимости, ценности.

Выводы. Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, о необходимости целенаправленной работы по формированию адекватной самооценки студентов с инвалидностью, чтобы каждый студент имел положительное представление о себе, своих сильных и слабых сторонах, адекватно оценивал себя и свои достижения, реагировал на возможные неудачи и трудности, был удовлетворен собой и чувствовал личностный потенциал.

Литература:

1. Глузман Ю. В. Теория и практика инклюзивного образования в вузе: отечественный и зарубежный опыт : монография / Ю. В. Глузман. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2019. – 244 с.
2. Никитина Л. В. Особенности развития позитивной Я-концепции у подростков с ограниченными возможностями здоровья / Л. В. Никитина, Т. В. Сенилова, О. Ю. Симонова // Научно-информационный вестник докторантов, аспирантов, студентов. – 2013. – № 1 (20). – С. 84–89
3. Самосознание как объект психодиагностики // Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. – С. 245–268.
4. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 2009. – С.48–54.
5. Шильштейн Е. С. Особенности презентации «Я» в подростковом возрасте / Е. С. Шильштейн // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 29-51.

УДК: 376.37

ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ НЕДОРАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Андреева Алёна Андреевна,

бакалавр,

кафедра специального (дефектологического) образования,
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
имени Февзи Якубова,

г. Симферополь

Болдырева Виктория Эдуардовна,

кафедра специального (дефектологического) образования
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»
имени Февзи Якубова,

г. Симферополь

Аннотация: В данной статье раскрывается понятие «фонематическое восприятия», описываются особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, нарушения, дефект, логопед, дети с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Annotation: This article reveals the concept of «phonemic perception», describes the features of phonemic perception in older preschool children with phonetic and phonemic underdevelopment.

Keywords: phonetic and phonemic underdevelopment of speech, disorders, defect, speech therapist, children with phonetic and phonemic underdevelopment.

Введение. Полноценная речь ребенка является одним из показателей готовности ребенка к школьному обучению, непременным условием успешного освоения грамоты и чтения.

Развитие речи в онтогенезе происходит по определенным закономерностям, определяющим связное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетико-фонематической стороны, лексического фонда и грамматического строя) [7].

Фонетико-фонематическая недоразвитость (ФФН) – достаточно распространенное явление у современных дошкольников. У детей с нарушением формирования фонетико-фонематических процессов имеют место особенности звукового оформления речи и фонематического восприятия. У этих детей есть ошибки в произношении и различении звуков. Знание закономерностей развития речи детей необходимо для правильной диагностики речевых нарушений и для правильного построения всех коррекционных работ по преодолению речевой патологии [1].

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно физическому и психическому развитию ребенка. Усвоение родного языка происходит с строгой регулярностью и характеризуется рядом признаков, общих для всех детей.

Изложение основного материала исследования. Исследователи выделяют разное количество этапов в развитии речи детей. Например, Г.Л. Розенгард-Пупко выделяет в развитии речи ребенка всего два этапа: подготовительный (до 2 лет) и этап формирования самостоятельной речи. А. Н. Гвоздев прослеживает последовательность появления в речи ребенка различных частей речи, предложений, разных типов предложений и на этом основании выделяет ряд периодов [9].

А. Н. Леонтьев устанавливает в развитии речи детей четыре этапа: подготовительный (до года); дошкольный этап начального овладения языком (до 3 лет); дошкольный (до 7 лет); школа (7-17 лет).

Первый этап – подготовительный (от рождения до года).

С момента рождения у ребенка проявляются голосовые реакции: крик и плач, которые способствуют развитию движений в дыхательном, голосовом и артикуляционном отделах речевого аппарата. Через две недели вы можете заметить, что ребенок начинает реагировать на голос диктора: перестаньте плакать, прислушайтесь. Затем он начинает поворачивать голову в сторону говорящего, следит за ним взглядом и реагирует на интонацию. Около двух месяцев появляется воркование и в начале третьего месяца - лепет. Начиная с пяти месяцев ребенок слышит звуки, видит артикуляционные движения вокруг губ и пытается подражать. С шестимесячного возраста ребенок подражательно произносит отдельные слоги (ма-ма-ма, ба-ба-ба, тя-тя-тя, па-па-па и др.). В дальнейшем путем подражания ребенок постепенно усваивает все элементы звукового языка: не только фонемы, но и тон, темп, ритм, мелодию, интонацию.

Второй этап – детский сад (от 1 до 3 лет).

С появлением первых слов у ребенка начинается этап формирования активной речи. Ребенок развивает особое внимание к чужой артикуляции, много и охотно повторяет за говорящим и произносит слова самостоятельно. При этом малыш путает звуки, переставляет их, искажает и понижает. Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. При одном и том же сочетании слов или звуков оно может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. Например, слово «каша» может означать: вот каша; дай мне каши; горячая каша. Понять ребенка можно только тогда или о чем он общается со взрослым. Поэтому такая речь называется ситуативной. Ребенок сопровождает ситуативную речь жестами и мимикой.

Третий этап – дошкольный (от 3 до 7 лет).

На дошкольном этапе у большинства детей еще сохраняется неправильное произношение свистящих, шипящих, звуков Р и Л, реже - смягчение, дефекты голоса и йотации. В период от 3 до 7 лет у ребенка все больше вырабатывается способность слухового контроля над собственным произношением, способность его корректировать в некоторых возможных случаях. Другими словами, формируется фонематическое восприятие.

Активный словарный запас ребенка 4-6 лет достигает 3000-4000 слов. Значения слов уточняются и обогащаются во многих отношениях. Но часто дети продолжают неправильно

понимать или употреблять слова, например, по аналогии с назначением предметов говорят вместо «вода из лейки» — «налить», вместо «лопата» — «копать» и т. д. В то же время такое явление свидетельствует о «чувстве языка» (К. Д. Ушинский). Это означает, что у ребенка растет опыт вербального общения и на его основе формируется чувство языка, умение создавать слова. В дошкольном возрасте постепенно формируется контекстуальная (абстрактная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь путем рассказывания сказок, рассказов и описания событий из личного опыта.

Четвертый этап – школьный (с 7 до 17 лет).

Главной особенностью развития речи у детей на этом этапе является ее сознательное усвоение. Дети осваивают звуковой анализ, изучают грамматические правила. Ведущую роль в этом играет новый тип речи - письменная речь. Как следствие, в школьном возрасте происходит целенаправленная перестройка речи ребенка - от восприятия и различения звуков к осознанному использованию всех языковых средств.

Конечно, эти этапы не могут иметь строгих, четких границ. Каждый из них плавно перетекает в следующий [2].

Для того чтобы процесс развития речи детей протекал своевременно и правильно, необходимы определенные условия. Таким образом, ребенок должен: быть психически и соматически здоровым; иметь нормальные умственные способности; иметь нормальный слух и зрение; иметь достаточную умственную активность; нуждаются в вербальном общении; иметь полноценную речевую среду.

Фонетико-фонематическая сторона речи является показателем общей культуры речи, соответствия речи говорящего произносительным нормам.

Под фонетической стороной речи понимается произношение звуков в результате согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата.

Под фонематической стороной речи понимается умение различать и дифференцировать фонемы родного языка.

Восприятие и воспроизведение звуков родного языка представляет собой согласованную работу речеслухового и речедвигательного анализаторов, где хорошо развитый фонематический слух позволяет выработать четкую дикцию - подвижность и тонко дифференцированную работу артикуляционных органов, обеспечивающих правильное произношение каждого звука [8].

В дофонематической фазе наблюдается полное отсутствие дифференциации звуков речи, отсутствует понимание речи и активные речевые возможности. В первый год жизни ребенка происходит первичное развитие фонематического слуха, а следующим этапом является начальный этап овладения восприятием фонем. На этом этапе произношение ребенка неправильное, искаженное. На втором этапе становится возможным различать акустически далекие фонемы, тогда как акустически близкие фонемы не дифференцируются. Слово воспринимается глобально и распознается по общему звуковому «обличию» на основе просодических признаков (интонационно-ритмических особенностей). Ребенок слышит звуки иначе, чем взрослый. Искаженное произношение, вероятно, соответствует неправильному восприятию речи. На этом этапе нет разницы между правильным и неправильным произношением. В конце второго года обучения начинается фонематический этап восприятия языка, т. е. понимание языка на основе фонематического восприятия. Дети начинают слышать звуки по их фонематическим признакам. Ребенок практикует артикуляцию отдельных звуков, слогов и слоговых сочетаний, количество произносимых звуков постепенно увеличивается.

К третьему году жизни подвижность артикуляционного аппарата увеличивается, но произношение ребенка еще не соответствует норме. В этом возрасте ребенок старается приблизить свое произношение к общепринятому, заменяя трудно артикулируемые звуки легкими (например, звук С заменяется звуком Т или С). К трем годам четко оформляется артикуляция губно-зубных: Ф, ФЬ, В, ВЬ. Фонематическое восприятие в этот момент уже хорошо развито: дети почти не смешивают звукоподобные слова, стараясь сохранить

слоговую структуру слова. Артикуляционная база в онтогенезе постепенно формируется к пяти годам. При условии своевременного формирования фонематического слуха (в норме к 1 году 7 мес. - 2 годам) звуковой строй речи нормализуется у ребенка к пяти годам. У ребенка все больше развивается навык слухового контроля над своим произношением, умение корректировать его в некоторых случаях [6].

Фонетико-фонематическая сторона речи очень сложно организована. Овладение ею может осуществляться в разное время, с разной степенью отклонений и трудностей, которые у большинства детей постепенно преодолеваются. В норме к поступлению ребенка в школу у него сформированы как звукопроизношение, так и процессы фонематического различения и произносительной дифференциации, что позволяет ему успешно осваивать программный материал в школе.

Состояние звукопроизношения детей с фонетической и фонематической недоразвитостью характеризуется следующими особенностями:

Первый – это отсутствие в речи определенных звуков и подмена звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции, например: вместо С, Ш - Ф, вместо Р, Л - Л', Ы, вместо глухого; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками Т, Т', Д, Д'. Отсутствие одного звука или замена его другим по признаку артикуляции создает условия для смешения соответствующих фонем. При смешении рядом стоящих артикуляционных или акустических звуков у ребенка образуется сустав, но сам процесс образования фонемы не заканчивается.

Второй – замена набора звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух и более сближенных артикуляционных звуков произносится средний неотчетливый звук, вместо Ш и С - мягкий звук Ш, вместо Ч и Т - что-то вроде смягченного Ч. В таких случаях один и тот же звук может служить заменой для ребенка 2-3 других звуков. Например, мягкий звук Т' произносится вместо звуков С, Ч, Ш (сумка – «тюмка», чашка – «тяшка», шапка – «тяшка»). Причинами таких замен являются недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушение. Такие нарушения, при которых одна фонема заменяется другой, что приводит к искажению значения слова, называются фонемикой.

Третья характеристика – неустойчивое использование звуков в речи. По инструкции ребенок правильно произносит одни звуки изолированно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребенок произносит одно и то же слово в другом контексте или при другом повторении. Бывает, что у ребенка замещаются звуки одной фонетической группы, искажаются звуки другой. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими.

Четвертая – искаженное произношение одного или нескольких звуков. Ребенок может произносить 2-4 звука искаженно или говорить безупречно, а на слух не может различать большее количество звуков из разных групп. Относительное благополучие фонетического произношения может маскировать глубокую недоразвитость фонематических процессов. Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или ее нарушение. Это фонетические нарушения, не влияющие на значение слов [3].

Дети с ФФНР нуждаются прежде всего в специально организованной коррекционной работе, направленной на устранение дефектов произношения, дискриминации и фонемной дифференциации родного языка.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком родного языка, формирования и развития всех сторон речи: фонетической, лексико-грамматической, связной речи. В результате основы речевого развития ребенка закладываются в дошкольном периоде, поэтому речь в этом возрасте должна быть предметом особого внимания со стороны взрослых, особенно если речь идет о детях с речевыми патологиями [4].

Выводы. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН) - нарушение процессов формирования произношения у детей с различными нарушениями речи вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. У детей с фонетико-фонематическими нарушениями

речи снижена способность как к восприятию различий в физических характеристиках языковых элементов, так и к различению значений, содержащихся в лексических и грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные способности и навыки, необходимые для творческого использования конструктивных элементы родного языка в процессе построения речевых высказываний. Поэтому дети с фонетически-фонематической недостаточностью речи нуждаются в коррекционной логопедии [5].

Литература

1. Балобанова В. П., Богданова Л. Г., Венедиктова Л. В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / Балобанова В. П., Богданова Л. Г., Венедиктова Л. В. и др. – СПб.: Детство-пресс, 2001.
2. Гвоздев А. Н. Развитие словарного состава в первые годы жизни ребенка / Гвоздев А. Н. – Саратов, 1990.
3. Гвоздев А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / Гвоздев А. Н. – М.: Акцидент, 1995. – 64с.
4. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда / Каше Г. А. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
5. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / Корнев А. Н. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
6. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
7. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367с.
8. Правдина О. В. Логопедия: Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. / Правдина О. В. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.
9. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология» / Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

УДК: 376

СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Анохина Ася Сергеевна,

кандидат биологических наук,

доцент кафедры дошкольной и специальной педагогики и психологии

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк

Шипачева Татьяна Андреевна,

магистрант,

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк

Аннотация. В статье анализируются пути коррекции слухоречевой памяти у младших школьников с задержанным развитием. Показано, что от уровня развития слухоречевой памяти зависит успеваемость таких детей. Выявлен наиболее системный подход к коррекции слухоречевой памяти у младших школьников с задержанным развитием.

Ключевые слова: коррекция, слухоречевая память, задержка психического развития.

Annotation. The article analyzes the ways of correcting auditory-speech memory in children of primary school age with mental retardation. It is shown that the academic performance of such children depends on the level of development of auditory-speech memory. The most systematic approach to the correction of auditory-speech memory in children of primary school age with mental retardation was revealed.

Keywords: correction, auditory-speech memory, mental retardation.

Введение. В наше время все более актуальным становится применение различных подходов к рассмотрению вопросов, связанных с исследованием и коррекцией высших психических функций (ВПФ) у младших школьников с задержанным развитием. При переходе со ступени дошкольного на ступень школьного образования ВПФ проходят особый путь развития, ярче раскрывая свои свойства – произвольность, осознанность и системность. Особое внимание привлекает проявление этих свойств в таком психическом процессе, как слухоречевая память, так как ребенок должен удерживать в памяти услышанную информацию, которая будет использована им на уроке.

Изложение основного материала исследования. При задержанном варианте развития младшие школьники имеют низкий объем слухоречевой памяти, она развивается медленнее, имеются трудности удержания словесного материала, предъявляемого аудиально: дети плохо справляются с диктантами и пропускают в них слова, часто переспрашивают; затрудняются в пересказе предъявляемой на слух информации; не улавливают основную мысль услышанного. Возникают значительные трудности с усвоением и пониманием инструкций, которые предъявляются на слух: затруднено понимание длинных и сложных высказываний, состоящих от четырех до семи слов; объем запоминаемых слов не зависит от количества повторений, либо изменяется не более чем на одну единицу; количество запоминаемых единиц невысокое; дети испытывают трудности при ведении диалога с несколькими собеседниками, т.к. не способны удержать в памяти необходимое количество смысловых единиц; при заучивании материала дети делают это механически и бездумно. Наличие искажений звуковой и слоговой структуры слова, что отражается в низкой прочности и точности запоминания, приводят к обилию новых словообразований [1].

Имеющиеся трудности в усвоении программы начального общего образования детьми с задержанным развитием вызваны дефицитом их слухоречевой памяти, непониманием обращенной речи, словесных инструкций, ограничением возможности оперировать слухоречевым материалом. Ранее мы установили особенности слухоречевой памяти младших школьников с задержанным развитием и их влияние на учебную деятельность. Нами было показано, что вышеизложенные трудности встречаются у 90 % детей [1].

Мы пришли к выводу о том, что для успешного освоения программы начального общего образования необходима своевременная коррекция. Это обусловило поиск подходов к коррекции слухоречевой памяти.

С точки зрения нейропсихологии каждый из компонентов ВПФ, который связан с определенной зоной мозга, влияет на работу всей системы. Нейропсихологический подход позволяет точно понять причины трудностей в развитии слухоречевой памяти детей с задержанным развитием [6].

Обратимся к аналитическому, интерактивному, холистическому и системному подходам к коррекции слухоречевой памяти у детей с ЗПР.

Аналитический подход относится к когнитивной коррекции в нейропсихологии. Его сущность заключается в общем анализе причины дефекта и выстраивании работы по его устранению. Этот подход делится на два вида: «атака слабости» и «коррекция с опорой на сильные звенья». Атака слабости предполагает развитие самого слабого звена в целях устранения дефекта. Однако стоит отметить, что при использовании данного вида аналитического подхода теряется произвольная регуляция и контроль деятельности, за счет

чего снижается продуктивность внимания, слабое звено в таком случае поддается «механической» коррекции, и при попадании в другие условия оно останется слабым.

Исходя из того, что любая психическая функция – это система, состоящая из многочисленных звеньев, появляется возможность приспособления к наиболее сохранному звену и за счет него осуществлять коррекцию. Таким образом, предлагается «обходной путь», минуя слабые звенья и сохраняя акцент на более сильных звеньях рассматриваемой системы. Такой вид аналитического подхода называют коррекцией с опорой на сильные звенья. Его сущность заключается в приспособлении ребенка к нарушению, при этом с одновременным недостатком внимания к развитию самого слабого звена, за счет чего целая система рассматривается мозаично, а не в совокупности, утрачивая свою целостность. Таким образом, аналитический подход предлагает два варианта к коррекции: акцент либо на сильном, либо на слабом звене, что не позволяет рассматривать психическую функцию с точки зрения ее основной характеристики – системности [4].

Большую роль в реализации интерактивного подхода играет личность педагога, который мотивирует и заинтересовывает. Отмечается, что чем выше уровень мотивации, тем эффективнее коррекция. Основой такого активного взаимодействия выступает общение. Однако, этого недостаточно для системной и качественной коррекции ВПФ [4]. В данном подходе не происходит развития слабых компонентов функциональных систем ребенка.

Холистический подход в отличие от вышепредставленных подходов к коррекции слухоречевой памяти у младших школьников с ЗПР определяется принципами международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ). Этот подход сочетает в себе признаки аналитического и интерактивного подходов. Согласно данному подходу последствия нарушения ВПФ могут быть представлены на нескольких уровнях, которые имеют свою систему и определенные пути к коррекции. В рамках данного подхода подразумевается поддержка ребенка взрослым в зоне его ближайшего развития с постепенной передачей функций от взрослого к ребенку. Стоит отметить, что данный подход также утрачивает системность и комплексность в коррекции ВПФ [3].

Учитывая все вышеизложенное, актуальным остается вопрос поиска такого подхода, который в своем действии затрагивает как слабые, так и сильные звенья.

Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева говорят об эффективности нейропсихологического (системного) подхода в коррекции слухоречевой памяти, который является валидным, результативным, позволяющим выстраивать программы комплексной коррекции, осуществляемой совместно всеми участниками коррекционно-развивающего процесса [2].

Данный подход основывается на простраивании индивидуально-ориентированной стратегии и тактики коррекционно-развивающей работы. Основными задачами коррекции слухоречевой памяти при этом обозначены: определение актуального уровня развития ВПФ, анализ слабых и сильных сторон психического развития ребенка, избегая при этом простой констатации. Основой такой работы является определение того компонента мозга, первичное нарушение которого вызвало недоразвитие данной ВПФ [7].

Структуру программы использования нейропсихологического подхода к коррекции ВПФ можно представить работой с тремя блоками мозга, описанными А.Р. Лурия [5].

Можно выделить три основных принципа с позиций нейропсихологии, в соответствии с которыми взаимодействуют взрослый и ребенок. Они основаны на развитии выявленных в ходе диагностики слабых звеньев за счет опоры на сильные.

Согласно первому принципу в ходе коррекционных занятий необходимо осуществлять последовательный переход к свернутым интериоризированным действиям, осуществляемых ребенком самостоятельно. Важным аспектом является постепенное делегирование ребенку функции его слабого звена, первоначально взятой на себя взрослым [2].

Третий принцип заключается, согласно Л.С. Выготскому, в положительном влиянии на процесс обучения и развитие психической функции эмоционального вовлечения ребенка [4].

Выводы. Коррекционная работа по развитию слухоречевой памяти младших школьников с ЗПР основывается на проведении системного анализа развития ВПФ ребенка и включении в программу нейропсихологической коррекции всех необходимых аспектов в совокупности. Неоспоримым преимуществом данного подхода является точность и объективность диагностики.

Литература:

1. Анохина А. С., Шипачева Т. А. Исследование слухоречевой памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР / А. С. Анохина, Т. А. Шипачева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71. – с.14–16.
2. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – СПб: Питер, 2008 г. – 320 с.
3. Вознюк А. В. К вопросу об обосновании холистической парадигмы / А. В. Вознюк // Вектор науки ТГУ. 2010, № 3. – с. 34–41.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Издательство Смысл, 2005 г. – 1136 с.
5. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М.: Просвещение, 2003 г. – 384 с.
6. Лурия А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М.: Воронеж, 1996 г. – 64 с.
7. Чурило Н. В. Нейропсихологический подход к анализу трудностей обучения / Н. В. Чурило // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. – 2016 г. – № 45. – с. 466–471.

УДК: 376

ТОЛЕРАНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ДЕТЯМ С ОВЗ КАК ОДИН ИЗ КЛЮЧЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ ИНКЛЮЗИИ

Балуца Александр Сергеевич,
магистрант

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И.Вернадского», г. Ялта

Моцовкина Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социально-педагогических технологий и
педагогике девиантного поведения

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И.Вернадского», г. Ялта

Аннотация: Проблема толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья является актуальной в современном мире. Без толерантного отношения со стороны педагогов, учеников, родителей, об успешной интеграции ребенка в социум не может быть и речи. Равное, уважительное отношение к ребенку с ограниченными возможностями здоровья, поможет ему принять себя, принять свои особенности и не бояться того, что он будет не принят обществом.

Ключевые слова: Толерантность, отношение, ученики, ОВЗ, школа.

Annotation: The problem of tolerant attitude towards children with disabilities is relevant in the modern world. Without a tolerant attitude on the part of teachers, students, parents, there can be no question of the successful integration of a child into society. An equal, respectful attitude to a child with disabilities will help him to accept himself, accept his peculiarities and not be afraid that

he will not be accepted by society.

Keywords: Tolerance, attitude, students, LHO, school.

Введение. Успех инклюзивного образования учащегося, а затем его дальнейшая интеграция в общество, напрямую зависят от благоприятности атмосферы, в которой учащийся находится большее количество своего времени, а именно, внутри школьных стен. Педагоги и обучающиеся школ, формируют у ученика с ОВЗ представление об окружающем мире, представление о нем самом и о его месте и роли в социуме. Не благоприятность среды может пагубно отразиться на учащемся, привить им комплексы, неуверенность в себе, демотивировать к обучению и развитию. Буллинг (третирование) актуальная проблема для каждой школы, справиться с несправедливым, агрессивным отношением к себе трудно и нормотипичному ребенку, тем более трудно ребенку с ОВЗ. Толерантное отношение к детям с ОВЗ должно прививаться ученикам любого возраста, а также их родителям, которые помогут своим детям закрепить правильное понимание того, как нужно относиться к окружающим людям. Уважительное отношение к окружающим людям, принятие их особенностей, является ключом к гармонии в обществе, в котором не будет изгоев, не будет «не таких, как все».

Изложение основного материала исследования. Инклюзия — это процесс реального включения в активную жизнь социума людей, имеющих трудности в физическом развитии, в том числе с инвалидностью или ментальными особенностями. Данной проблемой, занимается множество отечественных ученых, таких как: Алехина С.В., Егоров П.Р., Малофеев Н.Н. и др.

Говоря об инклюзии, мы понимаем, что это процесс, задачами которого являются воспитание равноправных членов общества, которые будут иметь доступ ко всем социальным институтам, несмотря на ограниченность в своих возможностях здоровья. В современном мире, инклюзии отводится все больше и больше внимания. Термин «инклюзия» введен в 1994 году Саламанской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями. Политики и ученые начали сходить во мнении, что социальную среду необходимо преобразовывать, а люди с ОВЗ, такие же члены общества, как и все остальные.

Рассмотрим понятие «толерантность», как базовую дефиницию нашего исследования: Толерантность (от лат. *tolerantia* — «терпение, терпеливость, способность переносить») — социологический термин, обозначающий терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям. Толерантное отношение к человеку, это принятие его особенностей, уважение его мыслей, чувств, его равноправия. Говоря о толерантности в рамках инклюзии, мы понимаем, что это в первую очередь, равноправие обычных людей и людей с ОВЗ, а также принятие социумом того, что человек с ОВЗ имеет такие же права, как и человек здоровый. Комплексная инклюзия человека с ОВЗ в социум невозможна без понимания и принятия того факта, что человек с ОВЗ «такой же, как и мы» и заслуживает равного отношения к себе.

К большому сожалению, несмотря на то что мы живем в современном и технологичном мире, далеко не каждый понимает, что такое инклюзия и толерантность, и далеко не каждый готов принять эти понятия для себя. Воспитание общей толерантности и толерантности конкретно к лицам с ОВЗ начинается со школьной скамьи, педагогами и родителями ребенка. Очень часто, ввиду возрастных особенностей, дети могут быть жестоки в отношении к своим сверстникам и другим детям, насмехаться, оскорблять и т.д., тем более эта проблема актуальна, если они контактируют с детьми с ОВЗ, поэтому, прививать нормы толерантного отношения к окружающим необходимо с младших классов.

В каждой школе, в штате сотрудников должен быть педагог-психолог, работать над закреплением понятия толерантность одна из его задач. Педагог-психолог должен проводить консультации по данному вопросу с учителями школы, с родителями учеников и с самими учениками, проводя с ними открытые занятия, объясняя, что такое толерантное отношение и

почему оно необходимо.

В рамках работы, по формированию толерантного отношения к детям с ОВЗ, педагог-психолог осуществляет следующие виды деятельности:

1. Диагностика: в первую очередь, необходимо провести комплексную оценку учебной и социальной среды, что позволит создать оптимальные условия образовательного процесса каждого ученика.

2. Консультирование: которое будет направлено на каждого субъекта образовательной деятельности: педагоги, ученики, их родители. Своевременное выявление проблемных ситуаций, позволит их оперативно и грамотно устранить, что позволит поддерживать образовательный процесс на оптимальном уровне качества.

3. Коррекция: многоплановая работа педагога-психолога, в рамках которой создаются программы, как коррекционные, так и развивающие, направленность которых зависит от конкретной потребности, или запроса других педагогов. В рамках коррекции, педагог-психолог проводит занятия (групповые, индивидуальные), структурировано выстраивает свое взаимодействие с учениками, при необходимости составляется программа из нескольких и более занятий, для комплексного решения поставленной задачи. Как уже было сказано ранее, педагог-психолог работает с тремя субъектами образовательной деятельности: педагогический состав школы, ученики и их родители. Только работая сообща, можно добиться поставленных педагогических целей.

Видя полную картину ситуации в школе, педагог-психолог может грамотно построить план своих действий и как только появится необходимость, задействовать нужные ресурсы для устранения проблемы.

Для привития толерантного отношения, следует проводить открытые занятия (групповые, индивидуальные), в рамках которых будет освещаться проблема буллинга в отношении учеников, в том числе учеников с ОВЗ и к каким последствиям это может привести, приводить примеры, помогать детям осознать, что такое инвалидность и с какими трудностями приходится сталкиваться человеку с ОВЗ. Понимая, что такое инвалидность, другим субъектам образовательного процесса будет проще проявлять не только толерантность, но и лояльность, подталкивая их к помощи и состраданию. Так, например, МБОУ Ялтинская специальная (коррекционная) школа регулярно проводит групповые занятия с учениками, в рамках которых подчеркивается уникальность и равенство каждого человека. Учеников мотивируют и вдохновляют развиваться, делать успехи и стремиться к достижению высот, приводя реальные примеры из жизни успешных людей, чей путь к славе был не прост.

К сожалению, для решения вопроса о толерантном отношении к детям с ОВЗ, работы одного педагога-психолога недостаточно. Для воспитания в детях толерантного отношения к людям с ОВЗ, к людям в целом, необходимо задействовать и учителей школы и родителей учеников, которые будут закреплять правильное понимание у ребенка и служить примером того, как нужно себя вести, чтобы твое поведение не отразилось пагубно на других людях.

Педагог-психолог может выступать связующим звеном в этом процессе, консультируя учителей и родителей, что бы они также обращали внимание на данную проблему.

Выводы. Гармоничное и равноправное общество, возможно построить только при условии, что его члены готовы принимать людей, которые имеют свои особенности, неповторимую индивидуальность, которая может не совпадать с нормами отдельных лиц. Чем раньше начнется процесс привития данного понимания, тем проще и быстрее можно будет искоренить проблему социальной эксклюзии отдельных или групп лиц.

Литература:

1. Глузман Ю.В. Школьная служба медиации как альтернатива разрешения конфликтов в образовательном учреждении // В сборнике: Культура мира и ненасилия подрастающего поколения: ракурсы интерпретации и педагогические условия развития. Сборник научных

статей Международной научно-практической конференции. Отв. редактор С.И. Беленцов. – Издательство: "Университетская книга", Курск, 2020. – С. 324-326.

2. Симановский, А. Э. Педагогическая психология: учебное пособие для вузов / А. Э. Симановский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 203 с.

3. Рогов, Е. И. Практикум школьного психолога: практическое пособие / Е. И. Рогов. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 435 с.

4. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: моделирование образовательных программ: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н. В. Микляева [и др.]; под редакцией Н. В. Микляевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 362 с.

5. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в 2 ч. Часть 1. Система работы психолога с детьми разного возраста: практическое пособие / Е. И. Рогов. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 412 с.

УДК 37.013

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Бибикова Людмила Николаевна,

преподаватель социально-педагогических дисциплин

ОП «Стахановский педагогический колледж

Луганского государственного педагогического университета»,

Луганская Народная Республика, г. Стаханов

Аннотация. В статье рассматриваются условия подготовки специалистов социальной работы к реализации идей по созданию и развитию инклюзивного социального пространства. Описаны актуальные проблемы внедрения и развития инклюзивной практики на региональном уровне, обеспечивающей права ребенка с инвалидностью на успешную социализацию и формирующей ценностные установки социокультурного инклюзивного сообщества.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; специалист по социальной работе, инклюзивное социальное пространство; инклюзивная образовательная среда; инклюзивное сообщество; технологии сопровождения участников образовательного инклюзивного процесса.

Annotation. The article discusses the conditions for preparing social work specialists for the implementation of ideas for the creation and development of an inclusive social space. The topical problems of the implementation and development of inclusive practices at the regional level are described, which ensure the rights of a child with a disability to successful socialization and form the value orientations of a socio-cultural inclusive community.

Key words: professional training; social work specialist, inclusive social space; inclusive educational environment; inclusive community; technologies for supporting participants in the educational inclusive process.

Введение. Создание инклюзивного социального пространства требует объединения всех здоровых сил общества, направленных на обеспечение равных возможностей социализации различных групп, испытывающих трудности в общении, образовании и имеющих проблемы со здоровьем. В этой ситуации особое значение приобретает проблема подготовки соответствующих кадров.

Рассмотрим особенности подготовки специалистов социальной работы. Их деятельность, как считает доктор исторических наук Е.И. Холостова – автор учебника «Технология социальной работы» – должна характеризоваться высоким уровнем профессиональной культуры, которая выражается в гуманности и готовности решать свои функциональные обязанности на основе творчества и созидания [4].

Наиболее важной ступенью подготовки системы образования к реализации процесса качественной инклюзии является этап психологических и ценностных изменений всех его участников. Недостаточно оснастить студентов специальными техническими средствами, здесь важно создать такую систему отношений, в которой бы успешно формировалась «культура принятия любого человека как равного, основанная на принципах человечности» [1].

Специалист по социальной работе выполняет важнейшую функцию – является технологом человеческих судеб, а это ко многому обязывает. Это не столько профессия, сколько состояние души, всегда готовой сопереживать чужому горю, чужой боли. Вовремя подставить свое плечо, протянуть руку, найти добрые, одобряющие и утешающие слова, выдерживать общение со страдающими людьми, с людьми, которые столкнулись с проблемами, подчас неразрешимыми. «Чужой беды не бывает» – эта ставшая уже расхожей фраза для социальных работников должна стать абсолютной, безоговорочной истиной.

Поэтому, необходимо воспитывать у будущих специалистов по социальной работе не только понимание сущности данной профессии, но и ответственность за человеческие судьбы.

В процессе обучения социально–педагогическим наукам мы, совместно со студентами ОП «Стахановский педагогический колледж Луганского педагогического университета», детально изучаем процесс человекотворчества.

Совместный коллективный поиск привёл нас к выводу, что недостаточно проявлять жалость и сочувствие к детям, имеющим инвалидность! Важнее научиться понимать и принимать их внутренний мир, помочь им в раскрытии потенциальных возможностей, увлечь процессом познания и творческого преобразования.

Изложение основного материала исследования. С гуманистических позиций, инклюзивное социальное пространство – должно совершить одно из величайших событий в жизни ребёнка с инвалидностью: обеспечить его встречу с человеческим сообществом и сделать этот процесс радостным и успешным.

Недостаточный уровень профессиональной подготовки, профессиональная неуверенность, страх, отсутствие опыта общения с детьми с инвалидностью становятся основными причинами неготовности и сопротивления в данной работе [6]. Следовательно, каждый специалист, работающий с детской средой, должен владеть навыками работы с детьми, имеющими инвалидность.

В контексте гуманистической ориентации общества, современному специалисту особенно необходимы:

- профессиональная наблюдательность (умение диагностировать потребности ребенка и определять ограничения, которые мешают их реализации);
- коммуникативность (способность к общению);
- оптимизм (желание видеть сильные стороны ребенка и опираться на них);
- ответственность (умение понимать индивидуальные проявления в поведении ребенка, создавать условия для дальнейшего развития его как индивидуальности);
- настойчивость (потребность определять и отстаивать интересы ребенка в различных жизненных ситуациях).

Первостепенно важным остается формирование у будущих специалистов социальной мобильности, т.е. того личностного качества, которое выражается в способности быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач, которые возникают в условиях образовательной интеграции особенных детей.

Развитие деятельностных способностей специалистов, также способствуют реализации компетентного подхода в социальной работе с особенными детьми и организации успешной деятельности в той или иной области специального образования.

При подготовке социально–педагогических кадров, необходимо:

– глубоко вникнуть в понятия: «инклюзивное социальное пространство»; «инклюзивная образовательная среда»; «инклюзивное сообщество»; «технологии сопровождения участников образовательного инклюзивного процесса»; «условия внедрения и развития инклюзивного образования» и т.д.

– раскрыть потенциальные возможности развития "нестандартных" детей;

– показать и доказать, что такие дети могут достичь уровня развития большинства своих сверстников;

– обеспечить понимание специалистами слабых и сильных сторон личности с особенными потребностями;

– развивать сотрудничество и партнерство;

– познакомить будущих социальных работников с конкретными методами и приемами коррекционной поддержки ребенка.

Формирование инклюзивного социального пространства требует от специалистов социальной работы расширения ролевого репертуара. Трансформация ролей «обусловлена влияниями внешних и внутренних факторов, новациями внутри профессиональных сфер, где актуализируются проблемы формального, неформального и информального образования, индивидуальных образовательных траекторий специалиста» [2].

Позитивное влияние, на процесс социализации, может оказать социальная фасилитация. Термин «фасилитация» берет свое начало от английского глагола, означающего дословно облегчать, способствовать, упрощать. Социальная фасилитация способствует созданию благоприятной атмосферы, повышению уверенности ребёнка с инвалидностью в своих силах, стимулированию и поддержанию у него потребности в самостоятельной продуктивной деятельности и осмысленного восприятия мира.

Перспективной формой социальной работы так же являются тьюторство. Тьютор (от английского tutor) – учитель, воспитатель, наставник, личный куратор ученика. Главная его цель – сопровождение. Тьюторы, взаимодействуя с детьми с ограниченными возможностями, должны не только контролировать учебный процесс и оказывать физическую помощь, например, помогать передвигаться, но и поддерживать стремление к учебе и самостоятельности, решать организационные проблемы, налаживать контакт с одноклассниками. Благодаря тьюторам из детей с ОВЗ вырастают умные, смелые и независимые люди, которые находят свое место под солнцем. Благодаря внедрению в систему образования таких специалистов можно кардинально изменить образовательный процесс.

Поэтому, для обучения качественному сопровождению участников образовательного инклюзивного процесса студентам необходимо овладеть применением следующих технологий, направленных на повышение социальной компетенции:

– технология адаптации ребенка к новой образовательной среде;

– технология фасилитации и тьюторства;

– технология помощи ребенку в процессе познания и обучения социальным навыкам;

– технология взаимодействия с семьей ребёнка, имеющего инвалидность;

– технология комплексного сопровождения;

– технология формирования социальных навыков через подражание;

– технология социальной терапии;

– организация групповых видов активности, коллективных творческих дел.

В настоящее время, у преподавателей нашей предметно цикловой комиссии общественных дисциплин и социальной работы уже накоплен определенный опыт создания основ инклюзивной культуры, имеются определенные позитивные результаты и студенческие достижения в формировании инклюзивных ценностей.

Формирование у студентов особых профессиональных компетенций, основанных на элементах инклюзивной культуры «позволяет в дальнейшем осуществлять инклюзивную политику и инклюзивную практику в целом. Чем выше уровень инклюзивной культуры, тем эффективнее будет процесс реализации идей инклюзии [3].

Мы формируем у будущих специалистов по социальной работе готовность к изучению особенностей инклюзивной социальной среды; готовность к осознанному выбору принципов, методов, способов и средств социально-педагогической деятельности; готовность к принятию самостоятельных решений; готовность к научно-исследовательской и творческой работе по созданию, моделированию, развитию инклюзивного социального пространства.

Наши студенты не только познают технологии внедрения и развития инклюзивного процесса, но и участвуют в волонтерской деятельности по оказанию социальной поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья, проводят акции и мероприятия в День инвалида; участвуют в учебно-производственной практике на базе социальных учреждений и образовательных школ с инклюзивным образованием.

В научных работах студентов отделения «Социальная работа» представлены собственные результаты экспериментальной деятельности, практико-ориентированной направленности, где содержатся актуальные методические рекомендации по созданию инклюзивного социального пространства.

Посещая учебно-производственную практику на базе Центра социальной реабилитации детей-инвалидов в г. Стаханове, исследуя деятельность данного учреждения, был сделан важный вывод о том, что в нашем регионе, благодаря объединению всех здоровых сил городской громады, активно формируется инклюзивное социальное пространство. Духовным вдохновителем Стахановского инклюзивного сообщества является отдел социального служения Свято-Николаевского собора, который оказывает всестороннюю помощь детям с инвалидностью, посещающим Центр социальной реабилитации. Воспитать правильное отношение к людям с инвалидностью – одна из важнейших задач сегодняшней Церкви. А Православный храм объединяет все усилия по духовно-нравственному оздоровлению своей громады, преображает душу человека, освящает его сердце, просвещает ум, дает ему удивительную радость, к которой активно приобщаются дети с ограниченными возможностями и их родители.

На базе Свято-Николаевского храма происходит множество мероприятий, посвященных поддержке детей-инвалидов. Стало доброй традицией, ежегодно проводить фестиваль достижений детей с ограниченными возможностями здоровья «Поверь в себя!». На его основе также был проведен детско-родительский тренинг «Искусство быть счастливым» с использованием интерактивного оборудования.

Каждый год в городе проводится Арт-аукцион, в котором активное участие принимают юные артисты. Они не только демонстрируют свои таланты, но и способствуют сбору средств на культурное развитие детей с инвалидностью.

В занимательной форме, проводится масленичная благотворительная акция «БлагоТворим всем миром!», на которой распродаются масленичные расписные пряники и вкуснейшая домашняя выпечка, приготовленная прихожанами и родителями, воспитывающими детей-инвалидов.

Пасхальный благотворительный марафон «Дети Делают Добро» проходит в храме в Вербное воскресенье. Учащиеся всех учебных и профессиональных учреждений, в том числе и студенты нашего колледжа, принимают участие в выставке – продаже рукотворных пасхальных сувениров, а вырученные средства передают Стахановскому Центру социальной реабилитации детей-инвалидов для приобретения необходимого реабилитационного оборудования для детей с ОВЗ. Благодаря этому, в Центре создана уникальная система реабилитационной терапии, которая позитивно воздействует на физическое и духовное состояние здоровья детей с ограниченными возможностями и способствует успешной их интеграции в социально-образовательную среду.

На праздник Пасхи в городе Стаханове стартует долгосрочная благотворительная акция «**Миллион мелочью**», организованная совместно служителями Храма и Стахановским городским советом женщин. Цель акции – сбор денежных средств для досуговых мероприятий детям с инвалидностью. Благодаря собранным средствам, организуются экскурсионные и развлекательные поездки: в Луганскую академическую филармонию, цирк, аквапарк, на конную ферму и Лутугинское водохранилище.

Традиционными стали городские акции и мероприятия: Пасхальное поздравление детей–инвалидов; Новогодняя благотворительная акция «Волшебником может стать каждый»; фестиваль «Ладошки добра»; посвященные детям с особыми потребностями.

В Стахановском городском Дворце культуры им. Горького, на протяжении последних лет, проводится Благотворительный Рождественский Бал «Вифлеемский дар». Во время его проведения, дети с инвалидностью становятся участниками праздничного концерта, принимают участие в работе творческих мастерских «Детской надежды», в Арт–аукционе, где демонстрируют свои картины и сувенирную продукцию («hand–maid»), становятся главными героями видео съёмки. А приглашённые взрослые демонстрируют своё меценатство.

Хочется отметить, что в каждом жителе нашего города, есть огромное желание не только помогать особенным детям, проявляя своё милосердие, но и способствовать организации их досуга, развитию культурных и духовно-нравственных качеств личности.

Выводы. Оптимизируя условия подготовки специалистов социальной работы к реализации идей по созданию и развитию инклюзивного социального пространства, мы можем проследить как изменяется отношение к проблемам инклюзии на региональном уровне, как формируются ценностные установки социокультурного инклюзивного сообщества и как обеспечиваются права ребенка с инвалидностью на успешную социализацию.

Академик Д.С. Лихачев в «Письмах о добром и прекрасном» утверждал, что «добро неотделимо от нравственности, а нравственность – от милосердия и сострадания». Движение по пути Добра всегда приносит благо человеку, делает его счастливее. [5].

Таким образом, системообразующим фактором процесса обучения будущих специалистов по социальной работе является соответствие профессиональных качеств целям, задачам и условиям их многофункциональной деятельности, критериям инновационности, технологичности, креативности в создании и развитии инклюзивного социального пространства.

Литература:

1. Алехина С. В., Лебедева А. А., Смольникова М.Н. Инклюзивная повестка высшего образования: от системы к судьбе / С. В. Алехина, А. А. Лебедева // Доступная образовательная среда: опыт создания, проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно–практической интернет–конференции. – Кемерово, 2017. – С. 5–12.
2. Гибадуллина Ю. М. Основные роли педагога в условиях формального, неформального и информального образования / Ю. М. Гибадуллина. — Текст : непосредственный Педагогическое мастерство : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). — Т. 0. — Москва : Буки–Веди, 2014. — С. 228–231.
3. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Мат. междунар. конф. 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд–во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
4. Кононова Л. И. Технология социальной работы: учебник для бакалавров / Л.И. Кононова, Е. И. Холостова / отв. ред. Л.И. Кононова, Е.И. Холостова. – М.: Юрайт, 2019. – 503 с.
5. Лихачёв Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачёв – Иркутск: Восточно – Сибирское книжное издательство, 1989.– 136 с.

6. Музафарова Е. А. Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ / Е. А. Музафарова // Образование и воспитание. – 2016. – №5. – С. 89–91

7. Тихомирова Е. Л., Шадрова Е. В. Методика оценки сформированности инклюзивной культуры вуза // Е. Л. Тихомирова, Е. В. Шадрова / Историческая и социально–образовательная мысль. – Том 8. – № 5/3. – 2016. – С. 163–168.

УДК: 378

Тьюторство в высшей школе: Опыт реализации в условиях инклюзивного образования

Блиндарева Татьяна Ивановна,

студент магистратуры направления «Педагогическое образование»
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень

Патрушева Инга Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры общей и социальной педагогики
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень

Аннотация. Статья посвящена исследованию опыта тьюторской деятельности в условиях инклюзивного высшего образования. Авторами проанализированы проблемы тьюторства в вузах, описаны направления и задачи тьюторского сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. На примере опыта Тюменского государственного университета продемонстрирован потенциал тьюторства для учета особых образовательных потребностей студентов.

Ключевые слова: высшее образование, инклюзивное образование, тьюторство, тьюторское сопровождение, студент с инвалидностью, индивидуальный образовательный маршрут.

Annotation. The article presents the study of the experience of tutoring in the inclusive higher education. The authors analyzed the problems of tutoring in universities, directions and tasks of tutor support for students with disabilities are described. Using the experience University of Tyumen as an example, the potential of tutoring to take into account the special educational needs of students is demonstrated.

Keywords: higher education, inclusive education, tutoring, tutor support, student with disabilities, individual educational route.

Введение. Процессы инклюзивной трансформации в профессиональном образовании требуют разработки и внедрения механизмов индивидуализации и учета особых образовательных потребностей обучающихся. По данным мониторинга инклюзивного высшего образования, проводимого Минобрнауки Российской Федерации, отмечается ежегодный рост числа принятых на обучение лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (2017 г. – 6 980 чел., 2018 г. – 7 606 чел., 2019 г. – 7 864 чел., 2020 г. – 8 822 чел., 2021 г. – 9 798 чел.). В связи с чем перед вузами стоит задача обеспечить качество и доступность образовательных программ с учетом гетерогенности контингента. Эффективной инклюзивной практикой, позволяющей учитывать запросы и индивидуальные возможности обучающихся, является тьюторское сопровождение. Однако для высшей школы организация тьюторства остается нерешенной проблемой как на уровне теоретико–методологического обоснования, так и на уровне разработки механизмов реализации. Цель данного исследования – анализ имеющегося опыта тьюторской деятельности в условиях инклюзивного высшего образования.

Изложение основного материала исследования. Анализу феномена тьюторской деятельности посвящено значительное количество научных работ. Историю возникновения и развития тьюторства, рассмотрение различных подходов к определению тьюторства, его сущности можно наблюдать в работах таких авторов как: Т. М. Ковалевой [2], И. Д. Проскуровской [5], Т. В. Тимохиной [6], Эд. Гордона [1] и др. Теоретический анализ статей, посвященных тьюторству в различных странах, показал, что опыт реализации тьюторского сопровождения распределен неравномерно. В одних странах тьюторские практики реализуются на протяжении столетий, в других подобный опыт исчисляется только несколькими десятилетиями.

Большинство исследователей склоняются к тому, что классическая модель тьюторства возникла в первых университетах Великобритании. Данный вид деятельности зародился в форме наставничества в университетах Оксфорда и Кембриджа. Это обусловлено тем, что в процессе обучения студент нуждается в руководстве и поддержке. Таким образом, наставничество становится особым способом психолого-педагогического сопровождения обучающегося. И тьютор в процессе такого сопровождения стремится к созданию определенных условий для успешного продвижения студента по индивидуальному образовательному маршруту.

В настоящее время система тьюторского сопровождения, в том или ином варианте внедряется во многих странах, как особая форма педагогического сопровождения с целью активизации собственных ресурсов и возможностей обучающихся. Говоря о российской системе тьюторства, можно отметить, что наиболее широкое применение она нашла в общем образовании. Однако, в последние десятилетия подобный опыт отмечается также как в системе среднего профессионального, так и высшего образования. Особое значение тьюторство приобретает в контексте инклюзивной трансформации школ, колледжей, университетов. Гуманистическая направленность российской системы образования, курс на индивидуализацию обучения, актуализирует вопрос доступности профессиональной подготовки лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. В этом случае возникает необходимость в разработке и внедрении инновационных педагогических и психологических инструментов, технологий, поиске новых ресурсов для повышения качества образования в условиях инклюзии. Законодательство России гарантирует право на получение образования лицам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и предусматривает создание необходимых условий для реализации данного права. Одним из таких условий является предоставление обучающемуся тьютора. Именно наличие системы сопровождения позволит сделать образовательный процесс эффективным и доступным для каждого человека, учитывая его индивидуальные особенности и образовательные потребности.

Анализируя различные тьюторские практики, исследователи выделяют несколько направлений тьюторской деятельности в инклюзивном высшем образовании: «создание условий социализации студентов среди сверстников; оказание помощи и поддержки в разработке индивидуального образовательного маршрута обучения и в адаптации индивидуальной образовательной программы; создание «безбарьерной» образовательной среды» [7]. Однако, по мнению авторов, вопрос организации тьюторского сопровождения недостаточно проработан. Возможности введения в штат должности «тьютор» нет в большинстве российских вузов. Тьюторскую деятельность чаще всего осуществляют педагоги, психологи или социальные работники, а также волонтеры из числа студентов. Более того, ввиду отсутствия нормативных оснований для реализации тьюторства в высшей школе, чаще всего отсутствует и механизм удовлетворения данной потребности студентов с инвалидностью.

Несмотря на изложенные выше проблемы, количество университетов, реализующих тьюторские практики в условиях инклюзивного высшего образования растет, что позволяет сделать вывод о востребованности данного вида деятельности.

Задачами тьюторского сопровождения студентов с инвалидностью выступают: «содействие в адаптации образовательной среды к потребностям студентов; помощь в ориентации студентов в образовательном пространстве (особенно на первых курсах); раскрытие и развитие потенциальных возможностей обучающихся; организация взаимодействия всех субъектов образовательного процесса и привлечение необходимых специалистов в затруднительных ситуациях; оказание помощи преподавателям по включению студента с инвалидностью и ОВЗ в образовательный процесс; консультирование родителей или законных представителей (при необходимости); содействие формированию инклюзивной культуры всех участников взаимодействия» [4, с. 40]. Организационные формы решения этих задач различные.

Рассматривая опыт российских университетов, можно отметить, что в некоторых вузах созданы отдельные подразделения, осуществляющие различные направления поддержки студентов. Например, в Тюменском государственном университете (далее – ТюмГУ) создан центр тьюторского сопровождения, деятельность которого направлена на поддержку студентов–первокурсников, в том числе и студентов с инвалидностью, в период адаптации к новому образовательному пространству. Тьютор здесь выступает в качестве индивидуального помощника студента в достижении его индивидуальных образовательных целей, помогая студенту создавать свой индивидуальный образовательный маршрут. Команда тьюторов работает в основном на основе поступающих запросов и реализует групповые тьюториалы по актуальным для студентов проблемам. Как показывает исследование, проведенное Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ТюмГУ, 90 % опрошенных тьюторов, имеют опыт взаимодействия со студентами с инвалидностью и положительно относятся к инклюзивному образованию. По мнению участников анкетирования, студенты с инвалидностью в большей степени нуждаются в психологической поддержке (60 %) и наличии персонального тьютора (50 %), а также в дополнительных онлайн курсах для развития универсальных компетенций (50 %) и повышении архитектурной доступности среды организации.

В ситуации ограниченности кадровых ресурсов тьюторство в условиях инклюзивного высшего образования может быть организовано в форме инклюзивного добровольчества. В таком случае в качестве тьютора выступает студент, как правило, той же группы, в которой учится тьюторант. В последние годы инклюзивное волонтерство становится все более распространенным и способствует не только эффективному освоению студентами с инвалидностью образовательной программы, но и развитию их социально–коммуникативных компетенций, навыков взаимодействия, инклюзивной культуры.

Решение задачи персонализированного сопровождения студентов с инвалидностью в процессе обучения в Тюменском государственном университете обеспечивается за счет закрепления тьютора для студента с инвалидностью из числа преподавателей выпускающей кафедры. Это оформляется приказом директора института на основании заявления студента. Особый интерес представляет опыт тьюторского сопровождения студентов с инвалидностью Е.А. Кукуева, доцента кафедры психологии и педагогики детства ТюмГУ. В одной из своих статей он анализирует феномен инклюзии в образовании посредством описания конкретного случая сопровождения процесса построения образовательной траектории студента с инвалидностью по зрению (тотально незрячего). Говоря о своем взаимодействии со студентом, автор отмечает: «Для меня, как педагога, взаимодействие со Степаном – это профессиональное переосмысление. 1. Инклюзия – разнообразие. Игнорирование разнообразия в образовательной деятельности – это, по сути, приведение любой гетерогенной группы к гомогенности, выстроенной на основе предпочтений педагога. Степан показал, что это не всегда так. С момента, когда в аудитории появился Степан, я понял, что преподавать как раньше уже не могу. Разнообразие образовательной среды детерминирует профессиональный рост педагога, нацеливая его на расширение спектра методических приемов и т.д. используемых на занятии. 2. Инклюзия – это не адаптация. Я не

должен подстраиваться под особенности Степана. Я должен выводить методику преподавания на уровень, который бы предусматривал разнообразие аудитории, в которой может находиться и Степан» [3].

Безусловно, тьюторская деятельность играет важную роль в становлении личности тьютора, его развитии, продвижении по индивидуальному маршруту обучения. Однако в ходе этой деятельности образовательно–развивающая среда должна быть выстроена таким образом, чтобы у тьютора сформировались такие качества как самостоятельность, самоорганизация, способность к саморазвитию и самоопределению. Ни в коем случае нельзя допустить того, чтобы на пути собственного развития обучающийся превратился в «иждивенца». Ведь, «на выходе» мы хотим получить самостоятельного, активного, конкурентоспособного профессионала, способного к самореализации своего потенциала в обществе и трудовой деятельности.

Выводы. Таким образом, существующий опыт реализации тьюторского сопровождения говорит об эффективности данного вида деятельности. Однако, вопрос организации тьюторства в инклюзивном высшем образовании до сих пор остается недостаточно проработанным и требует глубокого анализа имеющихся ресурсов образовательной организации (финансовых, кадровых, материально-технических и др.) и разработки на основе данного анализа моделей и механизмов осуществления тьюторской деятельности, подкрепленных нормативно–правовой и научно-методической базой.

Описанный опыт позволяет сделать вывод о том, что в центре внимания тьюторского сопровождения стоит вопрос взаимодействия всех участников образовательного процесса, и от того, насколько это взаимодействие будет эффективным, зависит успешность студента с инвалидностью на пути его профессионального становления и личностного развития. Более того, мы считаем, что эффективное взаимодействие студентов с особыми образовательными потребностями с другими людьми может существенно повысить уровень инклюзивной культуры как в образовательном сообществе, так и в обществе в целом.

Рассматривая различные тьюторские практики в инклюзивном высшем образовании, нельзя не отметить, что подобный опыт наращивает темпы распространения. Исследуя опыт тьюторского сопровождения в высшей школе, мы хотим обратить внимание на необходимость анализа существующей тьюторской деятельности с целью обобщения данного опыта для создания эффективного механизма организации тьюторского сопровождения в системе инклюзивного высшего образования, что, на наш взгляд, может дать толчок для дальнейшего развития инклюзии в образовании.

Литература:

1. Гордон Эдвард. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе / Эдвард Гордон, Элайн Гордон; пер. с англ. [М. Л. Мельниковой и др.; под науч. ред. С. Ф. Сироткина, Д. Ю. Гребенкина]. – Ижевск: ERGO, 2008. – 347 с.
2. Ковалева Т. М. Оформление новой профессии тьютора в Российском образовании / Т. М. Ковалева // Вопросы образования. – 2011. – №2. – С. 163–180.
3. Кукуев Е. А., Панов С. М. Феноменологическое описание образовательной траектории студента с инвалидностью по зрению / Е. А. Кукуев, С. М. Панов // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2019. – №9. – С. 2769.
4. Организация образовательной деятельности и сопровождения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции (COVID–19): учебное пособие / под ред. Д. Ф. Романенковой, Л. А. Гутерман; Южный федеральный университет. – Ростов–на–Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2021. – 118 с.
5. Проскуровская И. Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства / Проскуровская И. Д. // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – №2(6). – С. 73–81.

6. Тимохина Т. В. Тьюторство в современной ретроспективе / Т. В. Тимохина // Социальная педагогика. – 2018. – № 1. – С. 77–84.
7. Челнокова Е. А. Тьюторская деятельность в инклюзивном образовании / Е. А. Челнокова, С. Н. Казначеева, А. М. Емельянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60–3. – С. 386–389.

УДК: 376.37

INCLUSIVE COMPETENCE OF A NEW TYPE OF TEACHER: READINESS OF TEACHERS IN RURAL SCHOOLS

Boginskaia Iuliia Valerievna,

Doctor of Pedagogy, associate professor,
Head of the department of social and pedagogical technologies and pedagogy of deviant behavior,
Humanities and Education Science Academy (branch)
of V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta

Gorbunova Natalya Vladimirovna

Doctor of Pedagogy, professor, professor of Russian educational Academy,
Director of Humanities and Education Science Academy (branch)
of V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta

Fetisov Alexander Sergeevich,

Doctor of Pedagogy, associate professor,
Head of the Department of Social Pedagogy,
Voronezh State Pedagogical University, Voronezh

Annotation. The authors present the results of monitoring the readiness of rural teachers to work with students of various nosological groups in the Republic of Crimea; ways of increasing the inclusive competence of teachers in rural schools are proposed.

Keywords: inclusive education, competence, teacher, students with disabilities

Аннотация. Автором представлены результаты мониторинга готовности сельских учителей к работе с обучающимися различных нозологических групп в Республике Крым; предложены пути повышения инклюзивной компетентности педагогов сельских школ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, компетентность, учитель, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья

The problem of research. Since the introduction in the Russian Federation of the Federal State Educational Standard of Primary General Education for Students with Disabilities (2016) to the present, it is important to prepare teachers for training and accompanying students of various nosological groups (visual impairment, hearing, musculoskeletal system). One of the issues is the lack of special (defectological) training, the presence of which would undoubtedly raise the level of professional training of teachers [2].

In addition, within the framework of the implementation of the state program "Accessible Environment", often the teaching staff of an educational institution is not guided by the principles and standards of accessibility to the organization of an inclusive educational environment. In turn, this fact also affects the level of readiness of rural teachers to work with students of various nosological groups.

The goal is to identify problem points in the readiness of teachers in rural schools to implement the Federal State Educational Standard of Primary General Education for Students with Disabilities.

Methods: content analysis of foreign and domestic psychological and pedagogical literature, monitoring, analytical evaluation, comparison and synthesis of the materials received.

Results. As the analysis of foreign and domestic scientific literature has shown, the need for the formation of inclusive competence of teachers is indicated by researchers from various countries: I. Turchenko. (Belarus) [5], Mažgon J., Jeznik K., Ermenc K. S. (Slovenia and Serbia) [3], Movkebaieva Z., Oralkanova I., Uaidullakzy E. (Kazakhstan) [4], Baldiris N.S. (Spain), Zervas P. (Greece) [1], Fabregat G.R., Sampson D. G. (Australia) [1], Shaila M. R. (Saudi Arabia) [6] and others. In all studies, emphasis is placed on the need for targeted training of specialists for work in an inclusive educational environment.

It is important to note that in our study it was important to conduct monitoring to determine the level of readiness of rural teachers to work with students of various nosological groups in the Republic of Crimea. This monitoring was attended by 159 primary school teachers.

We ranked and identified the three most critical points among the entire list of issues. So, the issues in table 1 are of the greatest concern.

Table 1

The results of monitoring

№ n/o	question	Number of people	percent
1.	Do you have special training in inclusive education?	159	100%
1.1	completed advanced training courses in this area of activity	59	47,1
1.2	I have a special education	17	10,7
1.3	I do not have	83	42,2
2.	Can you use special teaching materials, special (assistive) equipment?	159	100%
2.1	I do not know and I have not seen such equipment	101	73,5
2.2	yes	58	26,5
3.	In working with which category of students with disabilities do you have a lack of knowledge and skills?	159	100%
3.1	with autism spectrum disorders	87	54,7
3.2	with mental retardation	32	20,2
3.3	visually impaired	21	13,2
3.4	hearing impaired	11	6,9
3.5	with disorders of the musculoskeletal system	8	5,0

As we can see from the table 1, the teachers in rural schools are particularly lacking in knowledge of psychophysiology and forms of work with students with autism spectrum disorders, mental retardation. Of concern is the lack of advanced training or special education for 42.2% of teachers. On the other hand, many of the respondents note that in their professional practice there was an experience of teaching children with disabilities, although not as effective as they would like.

Most 73.5% of teachers are not ready to use assistive technology and software.

Most of the surveyed rural teachers have not seen or used assistive technology and software in their professional activities. At the same time, it is important to note that during the pandemic, the use of remote technologies has become especially relevant as an auxiliary in accompanying and educating children with disabilities.

Conclusions and recommendations. Thus, the formation of the inclusive competence of teachers in rural schools should include:

- obtaining knowledge about the specifics of teaching and accompanying children with impaired vision, hearing, musculoskeletal system, mental retardation, autistic spectrum disorders;
- acquisition of skills to work on modern specialized equipment using assistive technologies;
- internship in specialized organizations and educational institutions that implement inclusive practices.

Literature

1. Baldiris N.S., Zervas P., Fabregat G. R., Sampson D. G. (2016). Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences // *Educational Technology & Society*, 19 (1), 17–27.
2. Глузман Ю.В. Формирование инклюзивной компетентности обучающихся в рамках реализации магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования» // *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. – 2018. – № 2. – С. 52-56.
3. Mažgon J., Jeznik K., Ermenc K. S. (2018). Evaluating Future School Counselors' Competences for Inclusive Education // *SAGE Open*. Volume 8.
4. Movkebaieva Z., Oralkanova I., Uaidullakzy E. (2013) The Professional Competence of Teachers in Inclusive Education // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 89. P.549-554
5. Турченко И.А. Инклюзивная компетентность педагога: методы формирования. – Минск : ИВЦ Минфина, 2016. – 30 с.
6. Turki Abdualh S. Alquraini & Shaila M. R. (2018) A Study Examining the Extent of Including Competencies of Inclusive Education in the Preparation of Special Education Teachers in Saudi Universities // *International Journal of Disability, Development and Education*. 65:1. P.108-122

УДК 376.433

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ И МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ–ИНТЕРНАТА

Ващенко Светлана Геннадиевна

учитель математики высшей категории
Государственное бюджетное специальное (коррекционное)
образовательное учреждение города Севастополя
«Общеобразовательная школа–интернат №1», г. Севастополь

Романова Марина Викторовна

учитель математики высшей категории
Государственное бюджетное специальное (коррекционное)
образовательное учреждение города Севастополя
«Общеобразовательная школа–интернат №1», г. Севастополь

Аннотация. Статья посвящена проблеме экологического воспитания детей в условиях коррекционной школы.

Ключевые слова: экологическое воспитание, визуализация.

Annotation: The article is devoted to the problem of ecological education of children in a correctional school.

Keywords: environmental education, visualization.

Введение. На сегодняшний день остро стоит проблема экологического воспитания как в массовой, так и в коррекционной школе. На наш взгляд, реализация задач экологического воспитания должна происходить на всех уроках. Основная проблема в формировании экологических представлений заключается в формулировке задач для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), обучающихся с умеренной умственной отсталостью и ментальными нарушениями. В то время, когда для детей в норме и обучающихся с легкой степенью умственной отсталости эффективным способом реализации

вышеуказанных задач будет являться беседа, для обучающихся остальных категорий необходим поиск более предметных способов.

Целью статьи является формулировка основных задач экологического воспитания для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), обучающихся с умеренной умственной отсталостью и ментальными нарушениями и определение способов реализации данных задач на уроках математики и математических представлениях в условии класса в коррекционной школе.

Изложение основного материала исследования. Основной целью экологического воспитания является формирование ответственного отношения людей окружающей среде. Ниже мы приведем примеры целей и задач, которые целесообразно ставить перед обучающимися с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), обучающихся с умеренной умственной отсталостью и ментальными нарушениями и способы формирования данных задач.

Цели	Задачи	Способы реализации задач
Бережное отношение к природе, формирование представлений об основах экологической культуры	Выбрасывать мусор в урну, не расходовать воду понапрасну, не вставать в обуви на скамейку и т.д.	Проводить беседы с родителями о необходимости формирования и генерализации данных задач в условиях быта (сообщать родителю конкретные задачи и примеры жизненных ситуаций, где их использовать), подобным образом включать в домашние задания по математике; следовать визуальному расписанию ребенка, поощрять ребенка на уроках и в свободной деятельности за соблюдения правил поведения и т.д., использовать метод визуализации с использованием фотографий детей и графических изображений, проигрывание ситуаций.
Формирование осознанного отношения к собственному здоровью.	Мыть фрукты и овощи, соблюдать режим дня, носить очки и кохлеарный аппарат, одеваться по погоде и т.д.	
Бережное отношение к природе	Не бросать мусор в воду, не ловить насекомых и животных ради забавы, не ломать ветки, не бросать камни в людей и животных.	
Соблюдение здорового образа жизни	Не спешить во время еды, тщательно пережевывать пищу, соблюдать диету, которую назначил врач. Спокойно заходить в кабинет врача, сообщать если что-то болит приемлемым способом. Соблюдать правила поведения в общественных местах.	

Интегрировать задачи экологического воспитания в уроки математики достаточно сложно. В основном в нашей работе мы используем время внеклассных мероприятий (мероприятия школы, предметные недели). Но возможно и включение данных задач в канву урока.

Выводы. В процессе реализации экологического воспитания, необходимо уделять внимание формулировке целей и задач не только для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, но детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), обучающихся с умеренной умственной отсталостью и ментальными нарушениями.

Также необходимо использовать не только беседу, но и другие вышеперечисленные формы и методы реализации поставленных задач.

Литература:

1. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Теревинф, 2017. – 512 с.
2. Суворова В. М. Опыт экологической работы со школьниками: занятия, экологические игры, викторины, экскурсии / В. А. Суворова. – В: Учитель, 2009. – 189 с.

УДК: 376.42

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ СЕНСОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Власенко Валерия Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры
дошкольной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Гусейнова Земфира Камрановна,

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Аннотация. Фундаментом в развитии высших психических функций выступает сенсомоторная деятельность. Своеобразие развития сенсомоторных функций детей с умственной отсталостью заключается в нарушении ощущений различной модальности и, соответственно, восприятия объектов, явлений и ситуаций. В статье обосновывается целесообразность диагностики и коррекции сенсомоторного развития дошкольников с умственной отсталостью с опорой на теорию уровневой организации движений Н.А. Бернштейна. Рекомендации по диагностике и коррекции сенсомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью позволят учителю-дефектологу методологически верно, выстроить индивидуальный коррекционный маршрут, своевременно скорректировать возникающие дефициты и подготовить плацдарм для дальнейшего когнитивного и личностного развития.

Ключевые слова: сенсомоторные функции, дети дошкольного возраста с умственной отсталостью, диагностика, коррекционно-педагогическая работа.

Annotation. The foundation in the development of higher mental functions is sensorimotor activity. The peculiarity of the development of sensorimotor functions of children with mental retardation consists in the creation of sensations of various modalities and, accordingly, the perception of objects, phenomena and situations. The article substantiates the expediency of diagnostics and correction of sensorimotor development of preschoolers with mental retardation based on the theory of the level organization of movements of N. A. Bernstein. Recommendations for the diagnosis and correction of sensorimotor functions in older preschool children with mental retardation will allow the teacher-defectologist to methodologically correctly build an individual correctional route, timely correct emerging deficits and prepare a springboard for further cognitive and personal development.

Keywords: sensorimotor functions, preschool children with mental retardation, diagnostics, correctional and pedagogical work.

Введение. В современной науке исследованию развития сенсорных и моторных функций уделяется значительное внимание. По мнению А. Э. Симановского, С. Н. Ворониной, актуальный уровень развития сенсомоторных функций у детей с различными психофизиологическими нарушениями в дошкольном возрасте предопределяет развитие когнитивных и регулятивных черт личности в дальнейшем [5].

Базисом для развития высших психических функций, в том числе когнитивных, выступает сенсомоторная деятельность. Развитие сенсомоторных функций детей с умственной отсталостью имеет определенное своеобразие. Так, Л.А. Метиева, Удалова Э.Я. отмечают специфические особенности сенсомоторных функций у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью: узость объема и общая пассивность восприятия, недифференцированность, латентность процесса переработки поступающей информации затрудняют знакомство с окружающим миром. Поисковые действия таких детей характеризуются импульсивностью, хаотичностью. Отсутствует планомерность в исследовании объекта, какой бы канал восприятия (слуховой, зрительный, тактильный и т.д.) ни использовался, а по результатам проявляется меньшая полнота и фрагментарность входящей информации. У детей указанной категории имеют место нарушения ощущений различной модальности и, соответственно, восприятия объектов, явлений и ситуаций [4].

Вместе с тем, Е.А. Стребелева отмечает, что сенсорные функции относительно сохранены у умственно отсталых детей в связи с чем могут рассматриваться как компенсаторные [6]. Именно на их основе формируется наглядно-действенное мышление, что позволяет ставить задачу по формированию у ребенка умственных действий, необходимых для дальнейшего когнитивного и волевого развития личности.

Цель публикации – обосновать целесообразность выбора диагностического инструментария и коррекционно-педагогической работы в сенсомоторном развитии дошкольников с умственной отсталостью с опорой на теорию уровневой организации движений Н. А. Бернштейна.

Изложение основного материала. Т. М. Мамина, проведя анализ наиболее распространенных диагностик сенсорного и моторного развития пришла к выводу, что большое количество методов диагностики и их разнонаправленность не позволяют сделать выбор в пользу одного из них. Следовательно, нет единства в определении компонентов и уровней движений. Часть методов основана на нейрофизиологических показателях (рефлекторная деятельность, статическая и динамическая координация, ритмичность), часть — на психологических характеристиках движения (предметные и преднамеренные действия, возможность произвольного движения, специфические двигательные навыки) [3].

Теория организации уровней движения Н.А. Бернштейна занимает основополагающее место среди различных физиологических классификаций движений, поскольку позволяет разложить сложный акт на его составляющие и раскрыть состояние уровней мозга, их роль в регуляции движений и действий. Для определения общей картины сенсомоторного развития ребенка Н. И. Озерецким и М. О. Гуревичем [2] разработан набор проб, соответствующих всем уровням организации движений по Н.А. Бернштейну [1].

Мы предполагаем, что оптимальным вариантом исследования сенсомоторных функций детей дошкольного возраста с умственной отсталостью будет методика "Оценка состояния общей моторики" (диагностические задания Н. И. Озерецкого, М. О. Гуревича), которая включает следующие пробы:

- оценка статического баланса;
- оценка динамического баланса;
- оценка моторики рук;
- тесты зрительно-моторной координации;

- оценка тактильных ощущений;
- оценка владения сенсорными паттернами;
- тесты на распознавание цветов;
- восприятие величины;
- оценка зрительного восприятия;
- оценка слухового восприятия;
- оценка пространственного восприятия;
- оценка восприятия времени;
- дифференциация форм.

Программа коррекционно-педагогической работы в первую очередь учитывает структуру дефекта у детей с умственной отсталостью.

Этапы коррекционно-педагогической работы:

1. Ориентировочная подготовка дошкольников. При этом учитель–дефектолог комментирует действие, что особенно важно, когда ребенок не говорит, но понимает речь. Дошкольникам педагог оказывает помощь в форме совместной деятельности (берет ребенка за руку и осуществляет совместное действие).

2. Формирование у дошкольников умения выполнять сенсомоторное действие. Самостоятельно или с помощью педагога дошкольник выполняет действия и задания по инструкции и показу педагога.

3. Формирование у дошкольников умения выполнять сенсомоторное действие при минимизации предварительных проб и помощи учителя–дефектолога. Тем самым, помимо сенсомоторного действия у дошкольников на этом этапе формируется общеинтеллектуальное умение – самоконтроль.

4. Формирование умения работать с формами на основе зрительной корреляции, т. е. сопоставления изображений с эталонами.

5. Учить ребенка заранее проговаривать действие, которое он намеревается совершить, т.е. формируется такая общая интеллектуальная способность, как способность к планированию действия.

Развитие сенсомоторных функций осуществляется за счет обогащения чувственного опыта. Серия игр и упражнений включает такие направления:

- тактильно–двигательное восприятие;
- восприятие формы, величины, цвета;
- зрительное восприятие;
- восприятие особых свойств предметов через развитие осязания, обоняния, барических ощущений, вкусовых качеств;
- слуховое восприятие;
- восприятие пространственно–временных отношений;
- кинетическое и кинестетическое воспитание путем развития моторики и графомоторных навыков.

Выводы. Рекомендации по диагностике и коррекции сенсомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью позволят учителю–дефектологу методологически верно выстроить индивидуальный коррекционный маршрут, своевременно скорректировать возникающие затруднения с каждым ребенком и подготовить его к когнитивному и личностному развитию.

Дальнейшие исследования в этом направлении будут посвящены экспериментальному апробированию диагностики и коррекции сенсомоторного развития дошкольников с умственной отсталостью с последующей формулировкой полученных результатов.

Литература:

1. Бернштейн, Н. А. Физиология движения и активность [Текст] / Н. А. Бернштейн, О. Г. Газенко. – М., 1990, – 495 с.
2. Гуревич М. О., Озерецкий Н. Психомоторика : Ч. 1–2 / Проф. М. Гуревич и прив.– доц. Н. Озерецкий – Ленинград: Гос. мед. изд–во, 1930 «Мосполиграф» 13-я типоциногр.
3. Мамина Т. М. Принципы сенсомоторной интеграции в развитии детей: обзор теоретических подходов / Т. М. Мамина, В. Ю. Карпинская, Ю. Е. Шилов. / Психология XXI века: актуальные вызовы и достижения : сб. ст. участников междунар. науч. конф. молодых ученых. СПб. : Скифия-Принт, 2020. С. 144–155.
4. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: Сборник игр и игровых упражнений. – М.: Издательство «Книголюб», 2007 – 120 с.
5. Симановский А. Э., Воронина С. Н. Исследование особенностей развития сенсомоторной функции у детей с ограниченными возможностями здоровья / А. Э. Симановский, С. Н. Воронина // Ярославский педагогический вестник. 2017. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-razvitiya-sensomotornoy-funktsii-u-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 04.04.2022).
6. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога–дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005 – 180 с.
7. Фатихова Л. Ф. Диагностика и коррекция сенсорно-перцептивной деятельности дошкольников с интеллектуальными нарушениями / Л. Ф. Фатихова // СДО. 2016. №3 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-i-korreksiya-sensorno-pertseptivnoy-deyatelnosti-doshkolnikov-s-intellektualnymi-narusheniyami> (дата обращения: 03.04.2022).

УДК:364.017

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СФЕРЕ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ)

Гогов Дмитрий Валерьевич,

директор Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения
«Городской информационно–методический центр «Доступная среда»,
г. Санкт-Петербург

Макеева Дарья Сергеевна,

начальник информационно–методического отдела по вопросам создания доступной
среды жизнедеятельности для инвалидов Санкт-Петербургского
государственного бюджетного учреждения «Городской информационно-методический
центр «Доступная среда», г. Санкт-Петербург

Аннотация. В данной статье будет рассматриваться региональный опыт Санкт-Петербурга по организации межведомственного взаимодействия при построении механизмов, направлений при организации деятельности по формированию доступной среды жизнедеятельности для инвалидов.

Ключевые слова: межведомственное взаимодействие, доступная среда, безбарьерное пространство.

Annotation. The article considers the regional experience of St. Petersburg in the organization of interdepartmental interaction in the construction of mechanisms and directions in arranging activities to create an accessible living environment for disabled people.

Keywords: interdepartmental interaction, accessible environment, barrier-free space.

Введение. Анализируя опыт Санкт-Петербурга по формированию межведомственного взаимодействия необходимо отметить, что ответственным за создание безбарьерной среды является Комитет по социальной политике Санкт-Петербурга, функции которого, касающиеся формирования доступной городской среды закреплены в Положении о Комитете по социальной политике Санкт-Петербурга, утвержденном Постановлением Правительства Санкт-Петербурга от 16.09.2008 № 1182 «О Комитете по социальной политике Санкт-Петербурга, в то же время, в целях реализации данных функций Комитетом было создано Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение «Городской информационно-методический центр «Доступная среда», которому передали данные полномочия. Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение «Городской информационно-методический центр «Доступная среда» создано в соответствии с распоряжением Правительства Санкт-Петербурга от 08.06.2017 № 419 путем реорганизации Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения «Центр технических средств реабилитации, доступности городской среды, физической культуры инвалидов и хранения архивных документов». Вместе с реорганизацией учреждения, был также изменен устав, положения которого существенно расширили полномочия центра.

Изложение основного материала исследования. Одним из полномочий учреждения является сведение и анализ информации, предоставляемой ответственными исполнительными органами государственной власти Санкт-Петербурга, о реализации распоряжения Правительства Санкт-Петербурга от 14.04.2021 № 11-рп «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и услуг в Санкт-Петербурге на 2021-2025».

Ответственными исполнителями «Дорожной карты» являются исполнительные органы государственной власти Санкт-Петербурга: отраслевые (Комитеты) и территориальные (администрации районов Санкт-Петербурга). В «Дорожную карту» включены объекты основных сфер жизнедеятельности: здравоохранение, образование, молодежная политика, социальная защита населения, физическая культура и спорт, культура, туризм, труд и занятость, жилищно-коммунальное хозяйство, транспорт, связь и информация.

Рассматривая технологии организации предоставления информации можно выделить следующий механизм: учреждения, находящиеся в ведении администраций районов Санкт-Петербурга, направляют информацию по исполнению «Дорожной карты» в администрацию, на территории которой находятся их объекты, в свою очередь отделы администрации направляют сводную информацию в профильные Комитеты, а Комитеты направляют сводный отчет в СПб ГБУ ГИМЦ «Доступная среда», где специалисты сравнивают выполнение «Дорожной карты» всеми ответственными ИОГВ и готовят аналитическую информацию о результатах выполнения Плана мероприятий («дорожной карты»). Исключением является взаимодействие с учреждениями сферы социальной защиты населения, учреждения, находящиеся в ведении Комитета по социальной политике Санкт-Петербурга, как и отделы социальной защиты населения администраций районов Санкт-Петербурга, направляют отчетность в адрес СПб ГБУ ГИМЦ «Доступная среда», исключая из этой цепочки Комитет.

Таким образом, согласно основному документу, регламентирующему деятельность по созданию доступной среды жизнедеятельности для инвалидов в Санкт-Петербурге, межведомственное взаимодействие заключается в следующем – разделение обязанностей по созданию и повышению доступности в каждой отдельной сфере жизнедеятельности между отраслевыми и территориальными исполнительными органами государственной власти Санкт-Петербурга, но в то же время сбор информации и контроль за исполнением возложен на Комитет по социальной политике Санкт-Петербурга.

Одним из самых старых, но в то же время регулярно действующих механизмов межведомственного взаимодействия является деятельность Координационного совета по

делам инвалидов при Губернаторе Санкт–Петербурга, который был создан в 1997 году распоряжением Губернатора Санкт–Петербурга от 14.08.1997 № 867–р «О создании Координационного совета по делам инвалидов при Губернаторе Санкт–Петербурга». В этом документе закреплены состав координационного совета и положение, регламентирующее его работу, а также закреплена основная цель – координация деятельности исполнительных органов государственной власти Санкт–Петербурга и решение вопросов, затрагивающих интересы инвалидов, таких как реабилитация, меры социальной поддержки и создание доступной среды. В состав координационного совета входят как представители органов власти, так и Законодательного собрания Санкт–Петербурга, федеральных учреждений, а также представители наиболее крупных общественных объединений инвалидов, действующих в городе.

Необходимо отметить, что включение в состав таких советов представителей общественных объединений инвалидов является обязательным во исполнение статьи 33 федерального закона от 24.11.1995 № 181–ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», согласно которой решения, затрагивающие интересы инвалидов, принятые без участия полномочных представителей общественных объединений инвалидов, могут быть признаны недействительными. Решения координационного совета являются обязательными к исполнению для всех его участников, что позволяет оперативно решать возникающие проблемы, озвучиваемые как представителями власти, так и общественных объединений инвалидов.

При этом, одновременно с общегородским координационным советом в администрациях районов Санкт–Петербурга были созданы районные коллегиальные органы (в некоторых районах – Комиссии по координации деятельности в сфере формирования доступной среды жизнедеятельности для инвалидов и других маломобильных групп населения при администрациях районов, в других – Координационные советы по делам инвалидов при администрациях районов Санкт–Петербурга).

Такие коллегиальные органы действуют в целях обеспечения организации, координации и контроля деятельности в сфере формирования доступной среды жизнедеятельности для инвалидов и других маломобильных групп населения (на территории каждого района города). Преимуществом такого формата межведомственного взаимодействия является возможность обсуждения и решения вопросов, затрагивающих несколько сфер жизнедеятельности.

Как пример, можно привести вопрос получения детьми–инвалидами образования в общеобразовательной школе, решение затрагивает сферы образования, социальной защиты и здравоохранения. Еще одним из примеров межведомственного взаимодействия в пределах территориального органа власти является механизм формирования индивидуальных маршрутов инвалидов. Индивидуальные маршруты – это наиболее оптимальные и доступные пути движения инвалида к приоритетным объектам социальной инфраструктуры на основании обращений инвалидов. При этом приоритетность объектов определяет сам заявитель.

Таким образом, независимые друг от друга структуры территориального органа власти, подчиняющиеся разным исполнительным органам власти, взаимодействуют в целях обеспечения доступности маршрутов заявителей. Итоговый результат – формирование доступного маршрута, повышение доступности объектов социальной инфраструктуры – это результат межведомственного взаимодействия на территории одного района города.

Также механизмом межведомственного взаимодействия в рамках решения актуальных проблем и принятия общей стратегии действий по формированию доступной среды жизнедеятельности для инвалидов является создание и функционирование рабочих групп.

В рабочие группы могут быть включены специалисты различных органов власти, курирующих вопросы, относящиеся к предмету интереса рабочей группы. Так, например, в Рабочую группу по вопросам работы с инвалидами из числа молодых граждан Комитета по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями входят

представители этого комитета и учреждений, находящихся в его ведении, представители учреждения, находящегося в ведении Комитета по социальной политике Санкт-Петербурга – СПб ГБУ ГИМЦ «Доступная среда», представители Российского государственного педагогического университета им. Герцена, представители некоммерческих организаций, а также общественных объединений инвалидов.

Рабочая группа была создана в целях определения основных направлений работы с молодыми инвалидами, а также в целях выработки общих подходов к обеспечению доступности мероприятий, проводимых Комитетом по молодежной политике. Для реализации этих целей и были привлечены перечисленные выше специалисты.

Таким образом, исполнительный орган государственной власти в рамках своей деятельности по обеспечению доступности в качестве экспертов и консультантов привлекает специалистов из других отраслей, что также является межведомственным взаимодействием, направленным на качественную работу по обеспечению доступности.

Рабочие группы или другие коллегиальные органы зачастую создаются и для решения вопросов, связанных с проведением мероприятий, требующих обеспечения условий доступности для инвалидов. Такими мероприятиями могут быть городские спортивные мероприятия федерального значения или, к примеру, выборы. Рассмотрим эти две предпосылки создания рабочих групп.

За последние несколько лет в Санкт-Петербурге проводилось несколько спортивных мероприятий федерального значения – матчи Чемпионата мира по футболу в 2018 года и матчи Чемпионата Европы по футболу УЕФА ЕВРО–2020 в 2021 году. Последнее мероприятие проводилось только в Санкт-Петербурге в то время, как матчи Чемпионата мира – еще в нескольких городах европейской части России. Требования по доступности, предъявляемые международными организациями, ФИФА и УЕФА, требовали организации межведомственного взаимодействия целого ряда организаций.

В целях координации действий разрабатывались Комплексные планы проведения мероприятий, одним из ответственных за исполнение которых являлся Комитет по социальной политике Санкт-Петербурга, перепоручивший данную работу СПб ГБУ ГИМЦ «Доступная среда».

Основным направлением работы являлось обеспечение доставки маломобильных зрителей к месту проведения матчей, для этого использовался экологичный транспорт малой вместимости (для доставки от основных транспортных узлов – станция метро и автостанция) и специально оборудованные микроавтобусы (для доставки от ближайшего к стадиону месту остановки такси, в том числе специально оборудованного для перевозки инвалидов, передвигающихся на кресло-колясках).

Несмотря на внешнюю простоту данной функции, работа по подготовке к мероприятию включала в себя организацию межведомственного взаимодействия со следующими субъектами: Комитет по вопросам законности, правопорядка и безопасности (в части получения разрешений на движение транспорта в периметре безопасности и согласования маршрутов его движения), Комитет по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями (в части согласования мест нахождения волонтеров, обеспечивающих помощь маломобильным гражданам), Комитет по печати и взаимодействию со средствами массовой информации (в части обеспечения информационной поддержки на путях движения к транспорту), Комитет по благоустройству (в части согласования маршрутов движения экологичного транспорта, проходящих по парковым дорожкам), а также некоммерческие организации, ответственные за проведение мероприятий.

Все перечисленные субъекты межведомственного взаимодействия выполняли свои функции в пределах своих полномочий, но в то же время были привлечены для решения только одного вопроса – обеспечения транспортной доступности стадиона для маломобильных зрителей.

Также показателен пример межведомственного взаимодействия в рамках организации проведения выборов. При Санкт–Петербургской избирательной комиссии создана постоянно действующая Рабочая группа по обеспечению избирательных прав граждан с ограниченными физическими возможностями, основная деятельность которой заключается в рассмотрении вопросов обеспечения доступности реализации избирательных прав при подготовке к проведению выборов.

В состав группы за председательством Санкт–Петербургской избирательной комиссии входят представители Комитета по социальной политике Санкт–Петербурга и учреждений, находящихся в его ведении, представители Комитета по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями, представители Комитета территориального развития Санкт–Петербурга, представители федеральных учреждений (Отделения Пенсионного фонда Российской Федерации по Санкт–Петербургу и Ленинградской области и Санкт–Петербургского регионального отделения Фонда социального страхования Российской Федерации), представители наиболее крупных общественных объединений инвалидов.

Примером могут послужить два квалификационных отбора организаций: на право предоставления специального транспортного обслуживания и на право осуществления бесплатного зубопротезирования отдельным категориям граждан. Так в квалификационном отборе организаций на право осуществления специального транспортного обслуживания (сервис «социальное такси»), проводимом Комитетом по транспорту, принимают участие подведомственные этому комитету учреждения, Комитет по социальной политике и учреждения, находящиеся в его ведении (СПб ГБУ ГИМЦ «Доступная среда» и СПб ГКУ «Городской информационно–расчетный центр»), Управление ГИБДД по Санкт–Петербургу, Северо–западное управление Ространснадзора и общественные организации инвалидов. Организации и транспортные средства проходят проверку на наличие штрафов, обеспечение безопасности, а также оценивается техническое оснащение транспортных средств и их пригодность оборудования для использования инвалидами, передвигающимися на кресло–колясках (механических и электрических).

В комиссию по квалификационному отбору медицинских организаций, претендующих на право осуществления бесплатного зубопротезирования, включены специалисты различных ведомств. Так, например, Комитет по здравоохранению и учреждения, находящиеся в его ведении, проверяют организации на предмет наличия лицензии, качества оборудования и квалификации врачей–стоматологов, в то же время Комитет по социальной политике проверяет медицинские организации на предмет доступности для инвалидов их объектов и предоставляемых услуг и таким образом, межведомственное взаимодействие в этом случае повышает эффективность квалификационных отборов.

Выводы. Анализ опыта Санкт–Петербурга по организации межведомственного взаимодействия при построении доступной среды для лиц с инвалидностью и ОВЗ можно отметить эффективность и повышения качества предоставления услуг. В Санкт–Петербурге выстроено межведомственное взаимодействие как механизм, позволяющий координировать работу различных органов, служб и учреждений, кроме того, это возможность разделять ответственность между субъектами и обеспечить доступную и качественную услугу для конечного потребителя посредством привлечения профессионалов различных профилей.

РАЗВИТИЕ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Головань Елена Николаевна,
магистрант

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Муратова Марианна Алексеевна,

кандидат биологических наук, доцент

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционного процесса. Проведен обзор отечественной научной литературы по проблеме обучения и сопровождения детей с различными нарушениями, в том числе, с нарушениями речи. Обозначена актуальность формирования семантической стороны речи, как фундамента понимания и развития устной речи детей дошкольного возраста с тяжелыми речевыми нарушениями.

Ключевые слова: Ограниченные возможности здоровья, тяжелые нарушения речи, развитие, сопровождение, семантическая сторона речи.

Annotation. This article deals with the problem of development and accompaniment of the children with limited health possibilities during the correction process. The review of national science literature on the problem of teaching and accompaniment of the children with different defects, speech disorders, in particular, has been made. The topicality of the speech semantic side as the foundation of understanding and developing oral speech of pre-school children with serious disorders has been stated.

Keywords: Health limited possibilities; hard speech disorders; development, accompaniment; speech semantic side.

Введение. В настоящее время мы наблюдаем рост детей с ограниченными возможностями здоровья. Современное развитие дефектологии и логопедии, позволяет выявить на ранних этапах отставание в развитии ребенка и практически с рождения определить тип дизонтогенетического развития или тенденции к той или иной задержке. В дальнейшем, на основании этих знаний, определить соответствующий коррекционный маршрут. Известно, что чем раньше начнется коррекционная работа, тем быстрее и эффективней ребенок выйдет из дизонтогенетического развития, но в тяжелых случаях задержанного или искаженного развития это может занимать долгие годы [1]. Конечно, только совместная работа высококвалифицированных специалистов, может способствовать скорейшему восстановлению ребенка. Невролог, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, патопсихолог, и другие, построив определенный коррекционный маршрут или назначив индивидуальный план, сегодня могут справиться с отклонениями в развитии, что будет способствовать дальнейшей полноценной жизни ребенка в семье и обществе.

Изложение основного материала исследования. На государственном уровне активно разрабатываются и принимаются Законопроекты, Постановления, в которых прописываются правила обучения, развития и социализации детей с ОВЗ. Президент РФ Путин В.В. заявил, что за последние годы качество обучения детей с ОВЗ значительно улучшилось, так как новые формы обучения инклюзивные классы, домашнее обучение способствуют развитию детей. В госпрограмме РФ «Развитие образования до 2030 года» (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2–21 №1701) зафиксированы статистические данные о том, что в РФ более 1.25 млн обучающихся с ограниченными возможностями и более 700 тыс. детей-инвалидов [5]. Наша задача, задача логопеда, работая с такими детьми, помочь как можно

большому количеству детей преодолеть нарушения и быть полноценными членами общества.

Реализация государственной политики в сфере образования таких детей формируется по двум направлениям: развитие системы инклюзивного образования и одновременно поддержка и развитие существующей сети отдельных общеобразовательных организаций. Создаются современные условия от оказания ранней помощи, получения качественного доступного образования, психолого-педагогического сопровождения, до профессиональной ориентации, профессионального образования и трудоустройства. Уделяется внимание и созданию механизмов поддержки и развития компетенций родителей: получение родителями полной информации о ребенке в системе образования, воспитания и развития. Обращается внимание на оказание психолого-педагогической, методической и консультативной помощи, правовое сопровождение родителей, в т.ч. с помощью онлайн-сервисов. Говоря о развитии и сопровождении детей с ОВЗ в условиях коррекционного процесса, можно наблюдать работу центров психолого-педагогической и социальной помощи [2].

В образовательных организациях (детских садах и школах), в рамках ФГОС для детей с ОВЗ разрабатываются специальные адаптированные образовательные программы: АОП – адаптированная образовательная программа, АООП – адаптированная основная образовательная программа, СИПР – специальная индивидуальная программа развития [6]. С помощью данных программ категории детей с ОВЗ, которые ранее не могли включаться в процесс обучения в общеобразовательных организациях, сейчас имеют такую возможность. Но сегодня уделяется много внимания обучению детей с ОВЗ в инклюзивных классах и интеграции в общество, что в свою очередь создает недостаточно разработанных методический инструментарий по развитию и сопровождению детей в таких условиях.

Говоря о категории детей с тяжелыми нарушениями речи, мы сталкиваемся с различными проблемами экспрессивной и рецептивной речи, часто нарушено формирование всех компонентов речевой системы.

У многих детей с ОВЗ нарушена внешняя речь, понимание речи, грамматический строй речи. Причинами могут послужить множество факторов: наследственные патологии; нарушение внутриутробного развития ребенка; травмы, полученные во время родов, заболевания, перенесенные в раннем возрасте, и др. неблагоприятные факторы. Большое значение на развитие ребенка, особенно в раннем возрасте, играет социальное окружение – семья, родственники. При отсутствии эмоционального общения, речевого общения, у ребенка в дальнейшем, могут наблюдаться речевые проблемы, что также усугубляет ситуацию. Многие дети имеют психологические особенности: у них снижена мотивация, наблюдательность, отсутствие интересов. Они не уверены в себе, агрессивны, раздражительны, ранимы и тяжело сходятся в общении.

В рамках написания выпускной квалификационной работы при обучении по магистерской программе «Клиническая логопедия» в Южном федеральном университете мы определили целью нашего исследования развитие семантической стороны речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Направление нашего исследования обусловлено несколькими аспектами.

Так, современные дети, как нормативным развитием, так и с ограниченными возможностями здоровья находятся в большом информационном пространстве, которое потоком ежедневно дает различную информацию ребенку, но проблема состоит в том, что в стремительности данного потока дети с ОВЗ не могут и не успевают разобрать смыслы, то есть они слышат информацию, но не разделяют ее на части, взаимосвязи, смысловые цепочки из-за проблем нарушения семантической стороны речи. Одновременно с развитием технологий, дети перестают развиваться с помощью книг, мало играют в подвижные игры, долго находятся за компьютером, таким образом это приводит к многочисленным проблемам в развитии речи: нарушение понимания речи, нарушение устной речи, речь становится бессвязной, с многочисленными грамматическими ошибками.

Непонимание ребенком речи взрослого является одним из важнейших компонентов нарушений речи – нарушением лексико-семантической стороны [5]. Для общения, ребенку необходимо иметь определенный словарный запас, должен осуществляться семантический анализ и синтез для осуществления речевой деятельности. Дети с тяжелыми нарушениями речи имеют несформированность семантической стороны речи, недостаточный запас слов, что приводит к их неверному употреблению слов в конкретной ситуации. Г. П. Белякова, Р. Е. Левина, Е.М. Мастокова, Т.Б. Филичева, Л. С. Цветкова, С. Н. Шаховская, и др., подчеркивают необходимость развития семантической стороны речи именно в дошкольном возрасте у детей, имеющих дизартрические, алалические, анатомо-физиологические, неврологические нарушения. В трудах Т.Б. Филичевой, Г.В.Чиркиной, Н.С.Жуковой, обращается внимание, что дошкольники с тяжелыми нарушениями речи используют только наиболее распространенные общо-разговорные единицы [3]. В других исследованиях, у детей с ТНР отмечается отставание от нормативов речевой деятельности, небольшой запас слов и существенная разница между активным и пассивным словарем. Известно, что развитие речи начинается с формирования обозначающей функции слова, что тесно связано с предметно-практической деятельностью ребенка и с формированием понимания обращенной речи, семантической ее стороной. Уже с шести месяцев ребенка следует учить соотношению предмета с обозначающим его словом, т. е. постепенно развивать ситуативное понимание обращенной к нему речи и с взрослением у ребенка постепенно будет формироваться семантика речи [6].

В рамках развития детей с ОВЗ, педагоги имеют возможность использовать современные методики обучения и коррекции дефекта речи. Обращается внимание и ведется работа над развитием словаря, согласования имени существительного с прилагательными, глаголами. Ведется работа над пониманием и расширением групп слов – для расширения семантического поля, расширяется понимание и употребление синонимов и антонимов. Дети с нарушениями речи не понимают значения слов, поэтому в речи используют глаголы не по назначению. Дети с ОВЗ – особая категория, которая отстает по всем показателям речевого развития от нормотипичных сверстников. Коррекционные занятия по развитию понимания речи позволяют одновременно с развитием речи, развивать когнитивные структуры. Развивая речь, у ребенка развиваются все высших психические функции, улучшается качество общения за счет расширения семантического поля. Важно, работая с ребенком, обращать внимание на истоцаемость его нервной системы, на восприятие материала, и по необходимости, корректировать индивидуально. В целом, развивая семантическую сторону речи, происходит формирование осознания ребенком места определенного слова в системе русского языка, знакомство с окружающим мира несет в себе новую информацию, образуется семантическое ядро, вокруг которого собираются слова. Это происходит благодаря грамотно разработанным специалистами методикам, правильному применению этих методик индивидуально для каждого ребенка. Это в дальнейшем помогает речевому общению ребенка. В случае успеха ребенок сам стремится к общению, к социализации. Речь способствует развитию и таких важных функций каждого человека, как память, внимание, логика, мышление. Немаловажную роль играет социализация ребенка и подготовка к будущей жизни и развитию. Стратегия сопровождения лиц в ОНР состоит в том, чтобы обеспечить развитие ребенка в социализации, общении, обучении. При этом важно учитывать их психологические и возрастные особенности. Взаимодействие учителя–дефектолога, учителя–логопеда, педагога–психолога, и других специалистов с родителями, являются необходимым условием для успешной работы и преодоления дефекта. Совместная деятельность повышает эффективность работы педагогов с ребенком с ОВЗ, родители принимают ребенка таким, какой он есть, проявляя к нему любовь и заботу. При этом используются современные методы и технологии обучения и воспитания, компьютерные технологии [2].

Выводы. Таким образом, развитие и сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья направлено на сопровождение процесса обучения и воспитания

ребенка, коррекцию отклонений в развитии. Особо обращается внимание на развитие индивидуальных особенностей и способностей ребенка. Развитие семантической стороны речи в дошкольном возрасте является одной из главных задач педагогов, занимающихся развитием речи.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Полн. собр.соч. в 6 т. Т. II. –М.: Педагогика, 1982. –361с.
2. Глузман Ю.В. Дистанционная коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья: вызовы современности // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2020. № 2 (50). С. 93-97.
3. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова,Т. Б. Филичева. – Эксмодетство, 2011 .
3. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Издательство Московского университета; Москва; 1979.–186с.
4. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 24.12.2021) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2–21 №1701) о внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Развитие образования», «Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384).
6. Психологические основы работы психолога с семьей: учебное пособие / Н. Н. Мозговая, О. В. Барсукова, М. В. Науменко, М. А. Вышквыркина, Л. В. Косикова, М. А. Муратова; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2021. – 161 с.

УДК 37.013.42.001

СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ С ОВЗ КАК СУБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА

Горобец Даниил Валентинович,

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социально-педагогических технологий
и педагогики девиантного поведения

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта

Горобец Наталия Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент
ОП «Стахановский педагогический колледжа

Луганского государственного педагогического университета», г. Стаханов

Аннотация. В статье изложены результаты исследования проблемы студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения. Раскрыты основные характеристики молодежи с особыми возможностями здоровья, выделены некоторые трудности и возможности, связанные со спецификой ее социально–психологического становления. Проанализированы основные аспекты, влияющие

на социальную интеграцию в образовательное пространство высшего учебного заведения – степень потери здоровья, социально–психический уровень, ограничения жизнедеятельности.

Ключевые слова: студенческая молодежь с ограниченными возможностями здоровья, личностные проблемы и возможности, социальная интеграция, степень потери здоровья, ограничения жизнедеятельности.

Annotation. The article presents the results of a study of the problem of students with disabilities in a higher educational institution. The main characteristics of young people with special health abilities are revealed, some difficulties and opportunities associated with the specifics of their socio–psychological development are highlighted. The main aspects influencing social integration into the educational space of a higher educational institution are analyzed – the degree of loss of health, the socio–psychological level, disability.

Key words: students with disabilities, personal problems and opportunities, social integration, degree of health loss, disability.

Введение. В условиях развития современного общества не теряют свою актуальность вопрос становления молодого поколения, формирование которого происходит в достаточно нестабильных социально–экономических и политических условиях. В основном молодые люди, которые научились самостоятельно решать собственные проблемы, проявляют способность адаптироваться к университетской среде и готовы к усвоению нового социального опыта, они успешно социализируются в образовательном пространстве вуза. Однако, у студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья получение названных и других социально значимых навыков и компетентностей происходит с затруднениями. Для становления таких молодых людей возникает ряд барьеров, требующих своего преодоления. Среди них: установление партнерских взаимоотношений со сверстниками и профессорско–преподавательским составом вуза; личностное и профессиональное самоопределение; поиск жизненных ориентиров; проблемы трудоустройства; потеря веры в свои силы и увеличение риска вовлечения в аддиктивную жизнь (алкоголизм, наркомания и т.д.); неуверенность в собственном будущем и возможностях решить актуальные проблемы личностной и профессиональной самореализации и др.

В связи с этим деятельность социально–педагогической службы федерального университета по изучению студентов, которые имеют особые потребности, является актуальной на всех этапах их обучения в вузе.

Изложение основного материала. В современной науке уже не требуется аргументация положения, согласно которому состояние здоровья молодежи, серьезно влияет на их социальную активность в различных сферах жизнедеятельности (быт, образование, труд, досуг). Болезни, травмы создают особую ситуацию развития личности, поскольку у человека, имеющего инвалидность, изменяются условия жизни, а, следовательно, меняется и его качество, и стиль. Игнорирование этого положения приводит к ряду проблем. В частности, студенты с инвалидностью, учитывая ряд причин социально–экономического и психологического характера, встают перед существенными трудностями в адаптации к высшему учебному заведению, к условиям меняющейся среды, оказываются изолированными от большинства социально–воспитательных и образовательных проектов и мероприятий, проводимых в университете. Именно поэтому чрезвычайно актуальна проблема интеграции молодежи с ОВЗ в сообщество студентов не только академической группы, но и курса, факультета и всего вуза, создание для них безбарьерной среды, которая позволила бы им стать активными членами студенческого сообщества.

Анализ психолого–педагогических и социально–педагогических источников позволяет констатировать, что поднятая проблема не нова в науке. В частности, в разной степени исследованы: понятийный аппарат и базовые подходы, касающиеся инвалидности; вопросы социальной политики в сфере инвалидности; правовой и социальной защиты лиц с ОВЗ;

психологические особенности; жизненные стратегии и гендерные характеристики молодежи с инвалидностью и др. Отдельное место среди научных исследований занимают вопросы, связанные с отношением лиц с инвалидностью к себе и к своему статусу, а также преодолению барьеров, которые возникают перед ними, в том числе и социальных.

Ряд исследований комплексного характера посвящен вопросам социальной работы с лицами с инвалидностью (Н.Г. Пахомова, М.Ф. Басов, В.В. Тесленко, Е.И. Холостова др.); предоставление им медико-социальной и психологической помощи и поддержки (Н.Б. Бондаренко, Я. Валье и Д. Коннор, Д. Гудли и др.); разным аспектам реабилитации лиц с инвалидностью (Л.И. Акатов, Т.П. Аргунова, Л.В. Василенко, Е.М. Демина, О.И. Карякина и др.); социальной интеграции детей и молодежи с ОВЗ (Ю.В. Богинская, Т.В. Климова, И.П. Волкова, Н.С. Маслиева и др.).

Анализ указанных источников позволил нам прийти к выводу, что решение проблемы социальной интеграции молодежи с ОВЗ в рамках вуза имеет двойную основу, ведь, с одной стороны, мы говорим о молодежи, традиционно считающейся одновременно «и наследником прошлого, и творцом будущего». Ведь именно в юношеском возрасте происходит наиболее интенсивное усвоение опыта прошлых поколений, освоение социума, определение в нем своего места и определение жизненных перспектив [4, с.167]. От того, насколько успешен процесс социализации и интеграции в общество, в процессе которых решаются эти задачи, зависит будущее этих молодых людей и страны в целом. С другой стороны, объектом нашего исследования являются молодые люди с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому возникает необходимость внедрения комплекса практических мероприятий в сфере социально-педагогической работы с молодежью с инвалидностью, обеспечивающей максимально успешную их социальную интеграцию в образовательную среду высшего учебного заведения [1]. Студенты с ограниченными возможностями здоровья при поступлении в вуз испытывают значительные трудности включения в общественную жизнь, в частности, высокую степень социального, культурного и духовного отчуждения, не всегда имеют возможности полноценно общаться, учиться, проходить практику, что обусловлено субъективными и объективными факторами, а потому нуждаются в профессиональной помощи. То есть это подтверждает правомерность рассмотрения молодежи с ОВЗ в контексте объекта социально-педагогической работы.

Уточним некоторые характеристики молодежи с особыми возможностями здоровья. Можно констатировать, что их социальная активность может существенно отличаться от здоровых сверстников. Например, ввиду болезни может отсрочиться или продлиться срок обучения в вузе, трудовая деятельность, а также переход к самостоятельной жизни для многих могут быть недоступны по ряду как объективных, так и субъективных причин. Поэтому трудности и возможности их социальной интеграции в образовательное пространство высшего учебного заведения в основном связаны с ограничениями жизнедеятельности. Однако профессорско-преподавательскому составу необходимо помнить, что стремления лиц с инвалидностью такие же, как у других молодых людей, хотя и возможности не всегда таковы.

Немаловажным фактором характеристики студенческой молодежи с ОВЗ является специфика ее социально-психологического становления, которая определяется учетом особенностей психического развития молодых людей – развитие самосознания и самооценки, интереса к себе как к личности, своим возможностям и способностям. Потребность в межличностном общении в студенческие годы достигает своего пика, однако возможности ее реализации далеко не для всех молодых людей с инвалидностью одинаковы. Согласно научным исследованиям Д. Б. Фальдо, сам факт инвалидности часто влечет за собой обособление, погружение в болезнь, суицидальные мысли, гиперфантазирование, повышенную конфликтность в отношениях с родителями и другими взрослыми, амбивалентный характер отношений со ровесниками. А это, конечно, не способствует налаживанию тесных контактов с однокурсниками. Кроме того, стремление изолироваться от социальных взаимодействий, ограничить себя от участия в различных мероприятиях, в

которых студент–инвалид может потерпеть неудачу, снижает его самостоятельность и уверенность в себе, мешает формированию у него способности оценивать свой потенциал.

Несмотря на ограничения, создаваемые болезнями, на каждом этапе обучения в вузе, следует помнить, что значимое место на всех этапах обучения в вузе занимает общение. Именно поэтому, через общение и с его помощью, через разные формы совместной (в том числе творческой, социокультурной) деятельности можно решать ряд личностных проблем и повышать социальный статус молодых людей с инвалидностью.

Кроме того, как подчеркивает М.В. Гамезо, «молодости свойственен оптимизм: человек уже начал действовать в плане осуществления своих идеалов и жизненных целей, он работает над утверждением своего предназначения» [2, с. 239]. Поэтому данный период можно считать сенситивным в плане социальной интеграции молодежи с ОВЗ. Именно в процессе обучения в вузе молодые люди не только стремятся к активной социальной жизни, но и наиболее позитивно настроены на изменения, готовы и способны к радикальным действиям, направленным как на творческое освоение будущей специальности и, что очень важно для лиц с инвалидностью – веру в себя.

Рассматривая студенческую молодежь как объект и субъект социально–педагогической работы, необходимо обратить внимание на учет специфических характеристик молодежи инвалидностью. Если при работе с молодежью в целом мы должны учитывать такие ее характеристики как возраст, социальное положение и особенности социально–психологического склада, то наличие инвалидности требует обращения внимания еще на три аспекта – потеря здоровья, ограничение жизнедеятельности и потребность в социальной помощи, поддержке и защите.

Обобщая результаты исследований первого аспекта, можно констатировать, что мера потери здоровья – это интегральная характеристика состояния здоровья человека. Она указывает на наличие определенных болезненных состояний или нарушений развития в физической, ментальной, интеллектуальной или сенсорной сфере функционирования его организма и определяет характер, степень, интенсивность и продолжительность их влияния на жизнедеятельность индивида с учетом его возраста, пола и окружающей социокультурной среды.

Вторая характеристика, которую обязательно нужно учитывать при работе с молодыми людьми с инвалидностью, – это ограничение жизнедеятельности. В «Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья» ограничения жизнедеятельности характеризуются как «процесс или результат динамического взаимодействия между состояниями здоровья (заболеваниями, расстройствами, повреждениями, травмами и т.п.) и контекстуальными факторами (личностными и средовыми факторами, составляющими условия, в которых индивид живет)» [7, с.4].

Опираясь на указанное положение, мы рассматриваем ограничение жизнедеятельности студенческой молодежи с ОВЗ с нескольких сторон.

Первая группа ограничений жизнедеятельности – функциональные ограничения. По мнению М.Ф. Басова они обусловлены хроническими заболеваниями или патологическими состояниями, а также нарушениями здоровья, которые могут быть получены в детстве (врожденные заболевания и родовые травмы, заболевания или травмы в детстве) или в юности (хронические заболевания, бытовые и производственные травмы, ранения в ходе исполнения военно-служебных обязанностей и т.д.) [5, с. 224]. Нарушение или утрата определенных функций может привести к ограничению жизнедеятельности в одной или нескольких сферах. Например, нарушение психических функций (памяти, внимания, мышления и т.п.) может снизить способность молодого человека к полноценному обучению. В других случаях это может быть ограничение возможностей «включения молодого человека в адекватные возрасту воспитательные, социальные, политические и экономические процессы» [5, с. 222].

Вторая группа – это так называемые персональные ограничения, которые являются следствием не только нарушения или потери функции, но психологической реакции на нее. То есть часто остаются недооцененными изменения в психических состояниях и социальных функциях молодых людей с ОВЗ. Подтверждением этому являются эмпирические выводы отечественных и зарубежных ученых, которые среди фрустрирующих эмоций, присущих молодежи с инвалидностью, называют: жалость к себе; недоброжелательность по отношению к окружающим; ожидание гиперопеки; стремление обвинить кого-то в своем дефекте; стремление к изоляции; пренебрежительное, враждебное, отрицательное отношение к себе; пессимистическая, критическая оценка своей внешности; чувство собственного несоответствия обществу; неустойчивая самооценка; отсутствие «базового» чувства доверия к окружающему миру; недостаточная мотивированность к общению и его навыкам, результатом чего является замкнутость, отгороженность от людей, усиливающая социальную дезадаптацию [6]. Данные примеры позволяют констатировать, что личностное реагирование на инвалидизирующую ситуацию может стать не менее значимым ограничением жизнедеятельности студента с ОВЗ, чем само заболевание, травма или нарушение функций. Как результат, внутренняя картина инвалидности, содержание отношения к диагнозу могут стать теми персональными ограничениями жизнедеятельности, которые влияют как на адаптацию молодого человека с инвалидностью к своему положению, так и на включение в реабилитационный процесс, способствующий его социализации, успешной социальной интеграции и самореализации в условиях обучения в вузе.

Третья группа ограничений жизнедеятельности, которые могут как усугублять негативное влияние потери здоровья, так и быть дополнительными самостоятельными стрессорами – это так называемые внешние барьеры, связанные со всеми аспектами физической, социальной среды, мира отношений и установок. По нашему мнению, их можно разделить на две группы – те, которые касаются ограничений природной или искусственной среды, а также непосредственно связанные со стереотипными представлениями и отношением к лицам с инвалидностью.

Что касается средовых ограничений вуза, то среди них можно выделить следующие: особенности освещения, учебная мебель, дизайн, обустройство учебных корпусов и студенческих общежитий (архитектурные барьеры), организация передвижения лиц с инвалидностью и др.

Социальные барьеры – это не атрибут индивида, а комплексное сочетание условий, многие из которых сформированы социальным окружением [7, с.20]. В обществе формируются такие стереотипы как социальное приписывание индивиду или группе индивидов атрибутов несовершенства, они наделяются отрицательными свойствами. Отсюда, к сожалению, и отношение к таким людям, как к «балласту для общества» «аномальных», «больных», «с дефектом», «инвалидов», «недееспособных» и т.д. Как результат, непродуктивные эмоциональные реакции окружающих по поводу инвалидности (чрезмерное любопытство, насмешка, чувство вины, страха и т.п.) вызывают закрытость, отсутствие положительной мотивации к деятельности, а в некоторых случаях – и агрессивное отношение у лиц с инвалидностью к обществу здоровых людей [3].

Следовательно, социально-средовые ограничения отражают способность студентов с ОВЗ функционировать в определенных условиях вуза. Облегчающие условия среды учебного заведения способствуют вовлечению студентов с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательный процесс и научно-исследовательскую деятельность. Если же среда создает барьеры, то тормозится социальная интеграция студентов с инвалидностью независимо от степени потери ими здоровья.

Студенческая молодежь с ОВЗ нуждается в социальной помощи, поддержке и защите, создании условий для реализации ими прав наравне с другими студентами. Необходимость такой целенаправленной, специально организованной поддержки и защиты обусловлена общими характеристиками студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы. Таким образом, подытоживая вышеизложенное, можно констатировать, что, рассматривая вопросы студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья и проблемы ее социальной интеграции в образовательную среду высшего учебного заведения, следует учитывать, что инвалидность является «динамическим взаимодействием между условиями здоровья и контекстуальными факторами» [3], что требует учёта нескольких основных аспектов. Во–первых, взаимосвязь между степенью потери здоровья (наличием определенных болезненных состояний или нарушений развития в физической, психической, интеллектуальной или сенсорной сфере функционирования организма и т.п.) и обусловленными ею функциональными ограничениями жизнедеятельности. Во–вторых, это психологический аспект, который проявляется во взаимосвязи между социально–психологической характеристикой молодежи с ОВЗ (умственной зрелости как субъекта познания, личностной зрелости как гражданина, трудовой зрелости как субъекта труда) и персональными ограничениями жизнедеятельности, обусловленными отношением к себе или своему диагнозу. В–третьих, это социальный аспект, который является динамическим взаимодействием между социальным статусом студенческой молодежи с инвалидностью и наличием социально–средовых ограничений ее жизнедеятельности в рамках высшего учебного заведения.

Литература:

1. Богинская Ю.В. Доступность высшего образования для студентов с ограниченными возможностями здоровья: современное состояние // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2015. – № 2 (30). – С. 52-59.
2. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей пед. вузов / Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. – М.: Пед. общество России, 2003. – 512 с.
3. Мартинюк Т. А., Чиж А. Г. Сущностная характеристика молодежи с инвалидностью как объекта социальной работы / Мартинюк Т. А., Чиж А. Г. // Научный вестник Западноевропейского национального университета имени Леси Украинки. – 2019. – №2(389). С. 115–121.
4. Смирнова Е. Е. Гендерные особенности социальной работы с молодежью / Е. Е. Смирнова // Вестник КГУ. – 2013. – №5. – С.167–169.
5. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. Ф. Басова. Москва: КНОРУС, 2012. – 545 с.
6. Тарасов И. А. Самоотношение как компонент психологического здоровья личности с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / И. А. Тарасов // Современная наука. – 2015. №1. – С.74–80.
7. International classification of functioning, disability and health. World Health Organisation, Geneva: WHO, 2001. 315 p. URL : <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf;jsessionid=2EF88A79D602562B65E49E327A7EBD84?sequence=1> (accessed: 08.03.2022)

КУЛЬТУРНАЯ ИНКЛЮЗИВНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Горюнова Лилия Васильевна,
доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой инклюзивного образования и
социально-педагогической реабилитации
Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассматриваются два понятия «инклюзивность» и «разнообразие» в контексте развития современного высшего образования. Автор приходит к выводу о том, что культура инклюзивности и разнообразия становятся обязательным компонентом академической культуры каждой образовательной организации, а культурная инклюзивность одной из основных характеристик организаций системы высшего образования. Опираясь на положения теории «диалога культур» (М.М. Бахтин, В.С. Библер) в статье раскрывается смысл проектирования образовательной культурно–инклюзивной среды университета.

Ключевые слова: инклюзивность, разнообразие, образовательная культурно–инклюзивная среда, высшее образование

Annotation. The article considers two concepts of "inclusiveness" and "diversity" in the context of the development of modern higher education. The author comes to the conclusion that the culture of inclusiveness and diversity is becoming an indispensable component of the academic culture of each educational organization, and cultural inclusiveness is one of the main characteristics of organizations in the higher education system. Based on the provisions of the theory of "dialogue of cultures" (M.M. Bakhtin, V.S. Bibler), the article reveals the meaning of designing an educational culturally inclusive environment of the university.

Keywords: inclusiveness, diversity, educational culturally inclusive environment, higher education

Введение. Инклюзивность является ключевым элементом любой системы, характеризующейся разнообразием, в связи с этим инклюзивность очень тесно связана с культурой. Инклюзивность как стратегическая основа политики достигается посредством практики и специально организованной среды, способствующей сопричастности, уважению, ценности для всего сообщества. В современных исследованиях термины «разнообразие» и «инклюзивность» используются как синонимы, хотя следует отметить, что они имеют разные значения. «Разнообразие» понимается как совокупность людей, чьи особенности, уникальные качества, различные взгляды и точки зрения ценятся. А «инклюзивность» представляет собой, то, что делается с этим разнообразием. Это означает создание такой среды, которая способствует сотрудничеству, взаимоподдержки, взаимоуважению, гарантируя каждому человеку ощущения «себя своим». Такая среда является «средой для всех», т.е. средой предоставляющей для всех равный доступ к возможностям [4]. Инклюзивность и разнообразие, есть императивы современной жизнедеятельности человека и функционирования социальных институтов. Так, например, сочетание инклюзивной культуры и разнообразия взглядов порождает инновации, способствует организационной гибкости и мобильности, повышает устойчивость в изменяющихся условиях [3]. Инклюзивные организации, в том числе и образовательные, максимизируют все различия своих субъектов и создают среду, способствующую реализации их совокупного потенциала, что развивает инновационное мышление людей и ведет к минимизации так называемых «слепых зон». Формирование культурной инклюзивности и культуры разнообразия в среде, в которой ценятся все различия, используются адекватные технологии, методы, а каждый

испытывает чувство принадлежности и причастности, позволит организациям добиваться долгосрочных успехов в современном нестабильном мире. Использование различных взглядов на решение задач, объединение лучших возможностей и опыта всех субъектов ведет к достижению поставленных целей и получения запланированного результата, что имеет основополагающее значение для формирования долгосрочных субъектно-социальных ценностей. Такая позиция применительно к образованию позволит организации продемонстрировать ее уникальность, внедрять инновации, выстраивать систему доверительных отношений, обеспечивать равноправное участие во всех процессах и приобретение опыта.

Изложение основного материала исследования. Именно понятие «разнообразия» лежит в основе широкого понимания инклюзивного образования, поскольку разнообразие связано с различиями в национальности, языке, поле, возрасте, социально-экономическом положении, мышлении, религиозных убеждений, способностях, инвалидности, опыта, карьерного пути, сформированных навыков и т.д. Инклюзивность образовательной организации заключается в использовании этих различий для формирования такой среды, в которой ценны все субъекты, такие, какие они есть и мотивируются на личный вклад, активное участие в образовательном процессе. Инклюзивность становится политикой и стратегией создания и поддержания разнообразия в образовании. Именно через такое образование формируется инклюзивное будущее социума, чтобы создать культуру, объединяющую всех. Инклюзивность должна стать приоритетом развития каждой образовательной организации и частью всех процессов, реализующихся в ней. Все субъекты образовательного процесса должны иметь лёгкий доступ и поддержку, которые необходимы им для достижения поставленных целей и результатов. Все это ведет к необходимости создания культуры инклюзивности, которая позволит по-новому взглянуть на проблемы, используя разнообразное мышление (нейроразнообразие). Культура инклюзивности и разнообразия становятся обязательным компонентом академической культуры каждой образовательной организации, формирование которой возможно: во-первых, при вовлечении обучающихся, преподавателей и сотрудников в изучение различных точек зрения на внутреннее и глобальное разнообразие, инклюзивность, социальную справедливость, развивать у них культурную осведомленность и уважение разнообразия; во-вторых, при использовании культурно-инклюзивных практик в ходе реализации процесса обучения и воспитания; в-третьих, при создании образовательной культурно-инклюзивной среды, создающей условия эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, вне зависимости от их ограниченных возможностей и образовательных потребностей.

Для нашего исследования лежащего в области проектирования образовательной культурно-инклюзивной среды методологической основой является теория «диалога культур» (М.М. Бахтин, В.С. Библер). Согласно данной теории, различные культуры находятся во взаимодействии в процессе постоянного диалога, что ведет к их взаимодополнению. Феномен культуры «сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает (знает ли человек об этом или нет) все решающие события жизни и сознания людей» [1, 261]. Культура есть изобретение «мира впервые». Культура как форма самоопределения личности в жизни, сознание, становится формой решения личностью своей судьбы в сознании всеобщей ответственности. Культура есть одновременно и форма бытия, и форма общения людей, т.е. форма диалога и взаимоположения культур. Общение личностей происходит в настоящем времени в горизонте диалога различных культур.

Включающее общество становится основой идеологии инклюзии. Общество и его институты изменяются, что способствует благоприятной реализации процесса включения любого человека, имеющего свои особенности (раса, вера, ограниченные возможности, особые потребности и т.д.). Такое включение содействует интересам всех членов общества, росту их способности к самостоятельности и т.д. Если такие изменения не произойдут в общественных институтах, то результатом включения может стать социальная дезадаптация некоторых людей, а также возрастет интолерантность к ним. Уважение разнообразия

подразумевает нечто большее, чем толерантность. Термин «толерантность» подразумевает, что что-то нужно «терпеть» (например, неприятные побочные эффекты лекарств). Когда возникает подлинное признание, оценка и интерес к разнообразию, развиваются уважительные отношения. Уважительные отношения выходят за рамки отдельных лиц и включают в себя аспекты, имеющие особое значение для конкретных культур. Инклюзивное общество, есть общество готовое «к изменениям направленным навстречу друг другу». Готовность общества к изменениям через «диалог культур» должна формироваться у людей на различных этапах их жизни.

Современное образование, характеризующееся своей культурной инклюзивностью, позволяет по-новому смотреть на возможности образовательной культурно-инклюзивной среды, благодаря которой все субъекты образования вне зависимости от своих особенностей и отличий, могут вступать в диалогичный контакт. Рассматривая такое образование как инклюзивное в контексте «диалога культур», сам диалог становится не только общением людей в конкретные моменты, и условием взаимодействия культур, мировоззрений, наций, поколений. Смысл проектирования образовательной культурно-инклюзивной среды заключается, в создании условий и возможностей для общения культур. Именно в такой среде инклюзия – это возможность «быть самим собой», а не «быть, как все» [2]. Повышение культурной инклюзивности образования есть постепенный двусторонний процесс. Взаимное уважение, справедливость, эффективные отношения и четкая коммуникация свидетельствуют о культурно-инклюзивной среде. Именно в такой среде станут эффективными культурно-инклюзивные практики. Культурно-инклюзивные практики по своей природе достаточно динамичны и понимаются как интерактивные стратегии, использование которых позволяет участникам образования признавать и ценить культурное разнообразие. Культурно-инклюзивные практики позволяющие думать как о своей культуре, так и о культуре других людей, представляют собой ресурс, обогащающий современную образовательную деятельность с целью расширения культурной инклюзивности общества. Использование культурно-инклюзивных практик позволит всем студентам и сотрудникам получить максимальную академическую, личную и социальную пользу от своего и приобретенного опыта в университетской среде. Образовательная культурно-инклюзивная среда способствует превращению университета в безопасное, приятное и продуктивное место для всех в университетском сообществе и обеспечит эффективное взаимодействие между всеми членами вузовского сообщества.

Что представляет собой хорошее преподавание и обучение? Любой студент и преподаватель, отвечая на данный вопрос, будет опираться на свой культурный и жизненный опыт. Для многих образовательная культурно-инклюзивная среда университета является новым и, возможно, сложным опытом. Многие из того, что делается в такой среде основано на определенных культурных правилах, касающихся: ценностей образования человека, организации процесса обучения и воспитания, педагогического дизайна и содержания образовательных программ. Образовательная культурно-инклюзивная среда, способствует качественному обучению и воспитанию всех обучающихся, независимо от их пола, физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых или других характеристик. Это могут быть инвалиды, лица с ОВЗ, одаренные, беженцы, обучающиеся из языковых, этнических или культурных сообществ, лица, попавшие в трудную жизненную ситуацию из неблагополучных или маргинализированных районов или групп.

Образовательные системы современных высших учебных заведений движутся в направлении проектирования образовательной культурно-инклюзивной среды, где студенты с различным опытом, особенностями способностями, ограниченными возможностями и особыми потребностями имеют возможности получать профессиональную подготовку в организациях высшего образования. С одной стороны, посещение вуза увеличивает их возможности обучаться, потому что они могут взаимодействовать с другими членами общества. Такое образование способствует их эффективному участию в общественной жизни. С другой стороны, студенты, с которыми они общаются, также получают пользу,

учатся уважать и ценить культуру друг друга. Они приходят к пониманию того, что каждый человек «особенный», принимают разнообразие и дорожат им.

Выводы. Люди склонны воспринимать свою культуру как должное, замечать, что отличаются от культур других людей. В образовательной среде обучающиеся и педагоги могут говорить, делать или учить вещи, которые другим кажутся странными. Иногда делать то, что кажется «нормальным», означает непреднамеренно исключать других из полного участия. Культурная инклюзивность удовлетворяет и поддерживает потребности людей разных культур и ценит их уникальный вклад. Это включает в себя постоянное повышение осведомленности, где могут потребоваться переговоры и компромисс. В то же время необходимо поддерживать людей разных культур, чтобы они понимали академическую, административную и социальную культуру университета. Прежде всего, важно рассматривать межкультурное взаимодействие как возможность для всех учиться. Современный университет, имеющий образовательную культурно–инклюзивную среду, создает условия: для полноценного участия всех обучающихся в учебном процессе, с целью получения лучших академических результатов, для снижения влияния стресса, тревожности, для получения более широких перспектив образовательно–профессионального карьерного роста; для возможности всем сотрудникам более полно взаимодействовать между собой и обучающимися, расширяя свою собственную культурную осведомленность; для самого университета извлекать выгоду из культурного разнообразия сотрудников и студентов благодаря знакомству с альтернативными взглядами и опытом. Чтобы создать среду, в которой разнообразие действительно ценится, справедливость должна быть включена в основную деятельность каждой сферы деятельности университета. В образовательной политике университета, должно произойти смещение акцента с концепции равенства как «дополнительной» политики на активную и позитивную оценку разнообразия во всем, что делается.

Способы и пути достижения культурной инклюзивности университетов основываются на процессе управления разнообразием и извлечения из этого ресурсов культурной инклюзивности. Ресурсы образовательной культурно–инклюзивной среды университета выравнивают сферу разнообразия, создавая возможности для продуктивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Культурно–инклюзивные практики, используемые в образовании, позволяют создать систему, похожую на «технологии бурения на воду», которые «прорезая пространство», соединяют людей и культуры. Этот процесс преодоления разрыва между людьми и культурами с помощью культурно инклюзивных практик ведет к выравниванию, а непрерывный доступ к культурам, посредством этих практик – культурной инклюзивностью. Благодаря образовательной культурно–инклюзивной среде выравнивается сфера разнообразия, а ресурсы среды и практики помогают достичь культурную инклюзивность университета.

Литература:

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два филос. введ. в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
2. Шеманов А. Ю. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью / А. Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 63–71. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2010/n2/29856.shtml>.
3. Anita S Mak, Daly Anne, Michelle Carmel Barke Fostering cultural inclusiveness and learning in culturally mixed business classes // SpringerPlus. 2014 №3(1):242 DOI: 10.1186/2193–1801–3–242
4. Tawagi, A. L., & Mak, A. S. Cultural inclusiveness contributing to international students' intercultural attitudes: Mediating role of intergroup contact variables. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 2015. № 25(4), P. 340–354. <https://doi.org/10.1002/casp.2218>

**ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ
ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО–ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА НА ПРИМЕРЕ
АНАЛИЗА ДНЕВНИКА ИСПЫТУЕМОГО**

Грабчук Ксения Михайловна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной работы, психологии
и педагогики высшего образования
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Гучетль Элана Мугдиновна,
магистрант направления подготовки
44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Шлюбуль Елена Юрьевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной работы, психологии
и педагогики высшего образования
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Аннотация. Теоретический анализ научной литературы показал, что люди с нарушением опорно-двигательного аппарата испытывают различного рода трудности. Внешние трудности – это возможности передвижения, средовой и бытовой ориентацией, внутренние или психологические трудности связаны с восприятием себя, восприятием себя глазами окружающего мира. Решению этих проблем способствует комплекс социально–психологических реабилитационных мероприятий.

В статье рассмотрены возможности применения метода работы с дневниковыми записями в вопросах определения эффективности процесса реабилитации. Представлен анализ субъективного опыта социальной реабилитации при нарушениях опорно-двигательного аппарата. Предложен обзор рекомендаций для работы с людьми с нарушением опорно-двигательного аппарата, который включает физические медицинские, психологические и социальные мероприятия.

Полученный опыт ведения дневника и предложенные рекомендации могут быть положены в основу организации социально–психологической реабилитации лиц с нарушением ОДА.

Ключевые слова: социально–психологическая реабилитация, человек с нарушением опорно-двигательного аппарата, автобиографический метод, метод работы с дневниковыми записями.

Annotation. A theoretical analysis of the scientific literature showed that people with muscle–skeleton disorder experience various kinds of difficulties. External difficulties – this is the ability to move, environmental and household orientation, internal or psychological difficulties are related to the perception of oneself, the perception of oneself through the eyes of the outside world. To solve these problems will help complex of socio–psychological rehabilitation measures.

In the article it is presented the possibilities of using the method of working with diary entries in the process of socio–psychological rehabilitation. Analysis of subjective experience of social rehabilitation of people with muscle–skeleton disorder is presented. Recommendations are presented for working with people with muscle–skeleton disorders which includes physical medical, psychological and social measures.

The experience of keeping a diary and recommendations can be the basis for the organization of social and psychological rehabilitation of persons with muscle–skeleton disorder.

Keywords: social and psychological rehabilitation, persons with muscle–skeleton disorder,

autobiographical method, method of working with diary entries.

Введение. В последние годы возрастает внимание к проблеме изучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Интерес к обозначенной проблематике связан с тем, что на сегодняшний день лица с инвалидностью составляют одну из самых больших по численности социальных групп. По данным Росстата на 1 января 2021 года, количество людей в России, которым присвоена инвалидность, составляет 11631 тыс. человек. Данная категория населения рассматривается не только как объекты медико-социальной помощи, но и как активные субъекты социума. В настоящее время на государственном уровне, федеральном и региональном, приняты нормативные документы с определением ряда мер, направленных на создание комфортных условий, способствующих обучению, социализации и интеграции лиц с инвалидностью в общество.

Лица с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) и, в первую очередь, с диагнозом детский церебральный паралич (ДЦП) составляют особую и достаточно многочисленную группу людей с ОВЗ и инвалидностью. К категории лиц с НОДА относят детей и взрослых с приобретенным нарушением опорно-двигательного аппарата, врожденным вывихом бедра, косолапость, деформация стоп и т.п. Лица с НОДА, в большинстве случаев, имеют сохранный интеллект, что позволяет им получать образование, в том числе профессиональное, и трудоустроиться.

Организация социальной реабилитации, имеющая целью максимальное восстановление в том или ином индивидуальном случае индивидом всех его нарушенных параметров жизнедеятельности в различных ее сферах с применением необходимых мер и с привлечением профильных специалистов, позволит в дальнейшем полноценно интегрироваться в социум. Эффективность реабилитационных мероприятий зависит от реакции человека на происходящие с ним перемены, от личностных особенностей, преобладающих механизмов преодоления стрессовых ситуаций. Однако, не смотря на наличие многочисленных исследований, посвященных проблеме положения людей с инвалидностью в обществе, мерам государственной политики в отношении инвалидов, реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и т.д., малоизученными остаются вопросы, на наш взгляд не менее важные, отношения самих инвалидов к своему состоянию, возможности внутреннего потенциала человека, призванного содействовать максимальному восстановлению функций организма и выработке адаптивных механизмов.

Изложение основного материала исследования. Теоретический анализ различных научных источников показал, что люди с заболеваниями опорно-двигательной системы испытывают трудности в вопросах передвижения, в средовой и бытовой ориентации, в связи с этим они ощущают не только внешний дискомфорт, но и свой внутренний – психологический: в восприятии самого себя, в оценке своей жизнеспособности и также в восприятии себя глазами окружающего мира.

Решению этих проблем, способствует комплекс социально–психологических реабилитационных мероприятий. Вопросам социальной реабилитации лиц с инвалидностью и ОВЗ посвящены исследования В.З. Кантора, О. В. Красуцкой, Е. В. Холостовой и др. [1,2,4].

Цель социальной реабилитации состоит в максимальном восстановлении в том или ином индивидуальном случае индивидом всех его нарушенных параметров жизнедеятельности в различных ее сферах с применением необходимых мер и с привлечением профильных специалистов. Социальная реабилитация людей с нарушением ОДА, традиционно, включает в себя такие аспекты, как: психологический (коррекция психологического состояния инвалида с проведением диагностики, психологическое консультирование, групповые психологические тренинги и др.); физический и медицинский (восстановление нарушенных физиологических функций организма, включающее занятия по лечебно-физической культуре, леченое плавание, кинезиотейпирование); профессиональный (профессиональная ориентация и обучение необходимым профессиональным умениям);

социально–экономический (оказание материальной помощи и создание доступной адаптированной среды) [3].

Следует отметить, что все эти меры, включенные в социальную реабилитацию, направлены на коррекцию и восстановление внешних физических возможностей. Однако, человеку с НОДА важно чувствовать себя комфортно и уверенно во взаимодействии с окружающей средой, в позиции общения с людьми, своего обучения и переобучения, и трудоустройства. Поэтому в процессе реабилитации необходимо найти и развивать глубоко затерянные внутри себя ресурсы, которые позволят понять свои желания и развивать свои способности, с учетом внутреннего потенциала, понимания о стремлении и позволения себе быть тем, какой ты есть.

Задача специалистов, работающих в сфере социально–комплексной реабилитации, заключается в том, чтобы не только восстановить физиологические возможности и оказать необходимую социальную помощь, но и помочь клиенту в процессе работы найти, вернуть психологические, физические, эмоциональные и другие ресурсы, способствующие его адаптации в контексте общественных отношений и преодолении комплекса личностно–социальной недостаточности с позиции равнозначного субъекта различных сфер жизнедеятельности. В рамках психологической коррекции применяются разнообразные методы работы, являющиеся эффективными для достижения поставленной задачи. И, прежде всего, к ним относятся медитация, благодаря которой осуществляется погружение в себя посредством концентрации внимания на своих ощущениях в теле в процессе осуществляется визуализация), рефлексия – умение человека обращать внимание вглубь себя, на своё сознание, чтобы переосмыслить нечто, посмотреть на себя со стороны; арт–терапия (рисование, лепка и др.), которая помогает снизить психоэмоциональное напряжение. Применение обозначенных методов при работе с лицами НОДА позволяет проработать различные проблемные вопросы в сфере здоровья, личной жизни, проработки обид, страхов и травм и т.д., в результате чего человек начинает мыслить по–другому, меняется его восприятие относительно ситуации, своего места в жизни, он находит внутренние и внешние ресурсы для успешной жизни.

Взглянуть в глубь себя и осознать свое отношение к тем или иным событиям, которые были, либо есть, либо могут быть в его жизни в какой-нибудь ее сфере возможно также благодаря применению автобиографических методов, а конкретнее – ведение дневниковых записей.

На наш взгляд, в практике реабилитации лиц с инвалидностью применению данного метода работы уделено недостаточно внимания. Однако, вербализация своих мыслей и эмоций на страницах дневника, описывая те или иные происходящие события и сопровождающие их эмоциональные и физиологические состояния, позволяет выстраивать причинно–следственные связи, благодаря саморефлексии возможно отследить негативные эмоциональные состояния, а работая с подсознанием выявить иррациональные установки и убеждения, препятствующие успешной реабилитации и развитию.

Использование дневников содержит потенциальные возможности при сборе психологической информации недоступной для научного изучения другими методами. Анализ дневниковых записей важен не только для специалистов, участвующих в процессе реабилитации, но и для самого человека. Понимая свое эмоциональное состояние и отслеживая динамику или регресс своего физиологического состояния, проводя параллели между этими процессами и применяя психологические техники, человек становится сам себе специалистом. Это внутренняя самопомощь помогает справиться с трудными ситуациями, научиться управлять своей жизнью, способствует тому, что человек становится физически свободным, обретает самостоятельность и независимость, происходят изменения, как физические, так и душевные, восприятие своего «Я» становится принципиально другим.

В нашем эксперименте принимала участие девушка с диагнозом диплегия II степени. Родители испытуемой начали вести дневник с рождения, начиная с младших классов школы девушка продолжила делать дневниковые записи не только о своем физиологическом

состоянии, проводимых медицинских и реабилитационных процедурах, но и подробно описывала личные планы, желания, эмоциональные состояния, отношения со сверстниками и родителями. После поступления в университет на направление подготовки «социальная работа», погружаясь в профессию, появилось естественное желание стать самостоятельной, независимой, реализовать в профессии и ощущать себя полноценной личностью, для чего необходимы внутренние ресурсы.

Испытуемая, проведя анализ записей своего дневника, приходит к выводам о важности психологической составляющей социальной реабилитации и с учетом своего собственного опыта, перечисляет факторы, сдерживающие и способствующие социальной реабилитации. К сдерживающим факторам относятся:

- психологическая незрелость человека;
- подростковый этап развития, в последствие приобретение ориентира на смирение принятие ситуации как есть, поиск компенсации личностного развития в виде лишь учебных занятий;
- наличие комплексов, чувства вины перед родителями, нежелание утруждать заботами и денежными тратами на себя;
- подсознательные выгоды положения;
- установки родителей на гиперопеку.

Факторы, способствующие социальной реабилитации:

- ранее начало реабилитации;
- развитие, находясь в социуме, инклюзия;
- рост осознанности, понимание того, что не устраивает, но может быть лучше; наличие целей;
- визуализация и вербализация мыслей;
- формирование позволения быть собой и помочь себе;
- комплексная работа над собой – физическая нагрузка, дополненная работой с убеждениями;
- появление собственных денежных ресурсов, планирование и распоряжение ими;
- появление наставника.

Результатом проведенного анализа стали сформулированные рекомендации для работы с лицами с НОДА. По мнению испытуемой, следует начать с постановки цели и ответить на вопрос «Чего я на самом хочу?» «И каким образом?».

Согласно рекомендациям, социальная реабилитация должна носить комплексный характер. Так, физический блок включает в себя занятия по ЛФК в спортивном зале с тренером – реабилитологом. Программа тренировок включает упражнения, направленные на управление телом, изменение восприятия своего тела и его частей в пространстве. Кроме этого, занимаясь в тренажерном зале в окружении людей, человек с НОДА борется с чувством неловкости, желанием спрятаться, а наличие контактов, одобрительной поддержки и похвалы придает уверенности в себе. Медицинский блок – это остеопатия и неврология.

Психологический блок рекомендаций содержит описание работы с убеждениями, анализ подсознательных ограничений (страх изменений, страх совершения ошибок, наличие психологической выгоды существующего положения и т.д.). Применение методов арт-терапии, музыкотерапии и техник медитации помогает выявить ограничивающие убеждения, создать положительные образы, проработать эмоциональное состояние, гармонизировать состояние.

Испытуемая обращает внимание на то, что все проводимые физические, медицинские, психологические и другие мероприятия, сопровождаемые при этом эмоции и мысли, должны быть отражены при ведении дневника, что позволит проанализировать эффективность тех или мероприятий, скорректировать их с учетом психофизиологического состояния, справиться с состоянием обесценивания себя в случае неудач и увидеть, хоть незначительные, но изменения и достижения, определить цели и мотивировать на

самоизменения.

В ходе эксперимента испытуемая провела самодиагностику с использованием следующих методик: анализ субъективного опыта социально–психологической реабилитации; тест физических возможностей и функциональных ограничений Ранд; методика «Проактивное совладающее поведение PCI (Э.Грингласс)»; психодиагностический тест (ПДТ, Ямпольский).

Результаты самодиагностики показали, что испытуемый владеет навыками самообслуживания (приготовление пищи, уборка, уход за собой, самостоятельный поход в магазин и совершение покупок), пользуется общественным транспортом, ей не требуются вспомогательные средства при ходьбе, она может контролировать скоростной режим и остановиться при виде препятствий. Девушка социально активна и осуществляет трудовую деятельность по полученной специальности. Благодаря реабилитационным мероприятиям в восстановлении основных двигательных навыков испытуемый живет самостоятельно, отдельно от родителей.

Относительно личностных особенностей, было выявлено, что испытуемая владеет навыками проактивного совладающего поведения, она ставит цели, формирует общие ресурсы для их достижения, у нее высокая мотивация к полному социальному функционированию, средний уровень психологической пластичности, т.е. может менять свою установки в лучшую сторону и регулировать этот процесс, также средний уровень агрессивности (может разозлиться на себя, либо другие объекты, есть нетерпение, но быстро приходит в норму).

Выводы. Рассмотрены возможности применения метода работы с дневниковыми записями в вопросах определения эффективности реабилитационных процессов с отражением физических, медицинских, психологических, социальных и других мероприятий. Проведен анализ субъективного опыта социальной реабилитации при нарушениях опорно-двигательного аппарата, отраженный в дневнике испытуемой. Анализ записей дневника позволил определить факторы, сдерживающие и способствующие процессу социально–психологической реабилитации, что в последствии позволило сделать выводы о психологической составляющей социальной реабилитации. Испытуемая на своем личном примере показала каким образом возможно преодолеть трудности, характерные для людей с ограниченными возможностями здоровья, не только самой научиться управлять своей жизнью, становясь физически свободным, самостоятельным и независимым, но и помочь другим изменить восприятия своего «Я» и стать принципиально другим человеком.

«Будьте честны с собой, не откладывайте жизнь на потом, если у вас есть обстоятельства, которые по вашему мнению могут препятствовать, тому, чтобы жить и быть настоящим, например, при болезни или нехватке материальных средств. Старайтесь быть собой при любом раскладе, ведь это истина, нет необходимости брать ограничивающие роли. Данные роли – это стагнация на пути к осуществлению ваших целей. Чтобы изменить в своей реальности что –либо, нужно стереть прежний сценарий, отвыкнуть от себя прежнего. Это огромный шаг вперед, можно сказать даже решающий, равный размеру целого мира для вас, можно сказать, так как вы и есть мир– главное звено» [цит. Гучетль Э. М].

Полученный опыт ведения дневника и предложенные рекомендации могут быть положены в основу организации социально–психологической реабилитации лиц с нарушением ОДА.

Литература:

1. Кантор В. З. Концептуальные основы реабилитации лиц с нарушением в развитии / В.З. Кантор // Теория и практика обучения, воспитания и реабилитации лиц с нарушением опорно–двигательного аппарата: сб. матер. Российско–франц.–португ. научно–практ. конф. и семинаров. – Санкт–Петербург.: Изд–во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – С. 36–41.
2. Красуцкая О. В. Социальная реабилитация в контексте жизненных траекторий инвалидов / О. В. Красуцкая // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия

Социология. Политология –2018. –№18 (3). – С. 300–3005.

3. Разуваева Т. Н. К вопросу о психологической реабилитации и реадaptации лиц с нарушением опорно–двигательного аппарата / Т. Н. Разуваева // Коллекция гуманитарных исследований. – 2018. – №3(12). – С. 60–69.

4. Холостова Е. И. Социальная работа: учебник для вузов / Е. И. Холостова. – 2–е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 755 с.

УДК: 316.752

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕСТВЕ

Гришаева Светлана Алексеевна,

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социологии, психологии управления и истории
Государственный университет управления, г. Москва

Береговская Татьяна Александровна

кандидат экономических наук, доцент,
доцент кафедры маркетинга
Государственный университет управления, г. Москва

Гатилова Ольга Николаевна,

специалист РУМЦ
Государственный университет управления, г. Москва

Аннотация. В статье рассматривается инклюзивная культура как система ценностей, формирующих основы социального равенства. В современных условиях значимая часть деятельности проходит в цифровой среде, в онлайн-пространстве, что приводит к необходимости изучения цифровых технологий в качестве фактора социального равенства. Достаточно распространенным видом цифровых технологий являются цифровые методы, анализ которых является целью данной работы. Показан двойственный характер цифровых медиа, которые могут иметь как эксклюзивный, так и инклюзивный эффект для пользователей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивная культура, цифровизация, цифровое неравенство, информационные технологии, медиатехнологии.

Annotation. The article examines inclusive culture as a system of values that form the basis of social equality. In modern conditions a significant part of activity takes place in the digital environment, in the online space, which leads to the need to study digital technology as a factor of social equality. A common type of digital technologies are digital methods, the analysis of which is the purpose of this paper. It shows the dual nature of digital media, which can have both exclusive and inclusive effects for users with disabilities

Keywords: inclusive culture, digitalization, digital divide, information technology, media technology.

Введение. Инклюзивная культура подразумевает формирование ценностей равенства, равных возможностей, в том числе и в цифровой сфере. Для полноценного участия в цифровом обществе, обществе с цифровыми технологиями, где жизнь граждан все больше и больше опосредуется информационными и коммуникационными технологиями, доступ к ИКТ и их использование становится жизненно важными. Все больше услуг, ресурсов, возможностей, знаний и социальных отношений переходят в цифровую сферу, поэтому исключение из цифровой сферы имеет серьезные последствия как для отдельных граждан,

так и для общества в целом. По этим причинам все большее число проектов и инициатив движутся в направлении цифрового инклюзивного общества, ставя перед собой цель обеспечить каждому человеку возможность быть включенным в цифровую экосистему. Однако простое владение ИКТ или доступ к Интернету, хотя и являются жизненно важными, стали недостаточными для того, чтобы считаться цифровым охватом [1]: доступность – это первый шаг к цифровому включению граждан и преодоления цифрового разрыва. Информационные технологии могут стать важным фактором, способствующим социальной интеграции людей с ограниченными возможностями в общество.

Изложение основного материала исследования. Цифровая трансформация общества подразумевает значительную перестройку всех элементов среды, хотя довольно часто в сознании сводится только к IT-технологиям. Но без трансформации навыков, системы ценностей, правил взаимодействия любые изменения технологии не дадут нужного эффекта. Поэтому «цифровая культура» является одним из ключевых факторов успеха цифровой трансформации. Изменение ценностей, готовность к новациям, наличие необходимых компетенций – это важные факторы трансформации цифровой культуры, формирование которых является одним из приоритетных направлений общественного развития и требует пристального исследовательского внимания.

По мнению Национального совета по вопросам инвалидности [2], чем больше общество становится зависимым от технологий для выполнения фундаментальных аспектов повседневной жизни, таких как работа, общение, учеба, совершение покупок и взаимодействие с окружающей средой, тем более необходимо, чтобы у людей с ограниченными возможностями был доступ к технологиям, и тем более дорогостоящими будут последствия неспособности обеспечить доступ. Многочисленные исследования, проведенные европейскими исследователями, показывают востребованность информационных технологий пользователями с ограниченными возможностями здоровья. Так, например, было установлено, что многие студенты британских университетов с ограниченными возможностями являются высококвалифицированными и частыми пользователями технологий и используют широкий спектр различных стратегий для поддержки эффективного использования технологий в образовании. Они часто использовали стратегии для доступа к компьютеру или информации и управления письменной работой и предпочитали технологии, которые экономили время и давали более быстрый доступ к данным [3].

Одним из наиболее востребованных молодыми людьми видов информационных технологий являются цифровые медиа, в особенности, социальные сети. Но как у любого явления, у цифровых медиа есть две стороны влияния на пользователей с ограниченными возможностями здоровья:

- с одной стороны, визуальные профили на платформах социальных сетей могут усугублять социальную изоляцию молодых людей с ограниченными возможностями в онлайн и офлайн, отмеченную различиями внутри инвалидности и межсекторальными различиями;

- с другой стороны, совместное присутствие, обеспечиваемое цифровыми медиа, позволяет молодым людям с ограниченными возможностями здоровья прибегать к цифровому взаимодействию в недружелюбной офлайн-среде, не меняя последней.

Для преодоления ограничений на использование цифровых медиа пользователям с ограниченными возможностями исследователи предлагают использование концепции социального доступа. Эта концепция опирается на выводы [4] о том, что доступ к цифровым медиа — это не только наличие собственно технологии, но и вид, и качество этой технологии, а также тот культурный контент, который доступен конкретным категориям пользователей и меняется в соответствии с их потребностями.

Концепция социального доступа перекликается с другими концепциями, например, такими как концепция (социальных) возможностей [5], которая использует экологический подход к технологиям, дифференцированным в зависимости от контекста использования.

Решающее значение для понимания сущности социального доступа, по мнению исследователей [6], имеют три взаимосвязанных контекста:

1. Социальный доступ основан на возможностях цифровых медиамеханизмов [5], которые, подобно подходу [4], способствуют определенным взаимодействиям или при определенных условиях делают взаимодействия затруднительным

2. Разнообразие типов отношений, например, между пользователями с ограниченными возможностями здоровья и условно здоровыми пользователями, между пользователями с ограниченными возможностями здоровья различных нозологий приводит к разным типам интеграции

3. Цифровые медиа вплетаются в онлайн и офлайн отношения, которые создаются, поддерживаются и разрушаются в конкретных контекстах, например, в разных средах

Необходимо отметить, что платформы социальных сетей позволяют создавать визуальный профиль, обмениваться контентом и т.п. Но эта возможность может влиять на степень социального принятия пользователей с ограниченными возможностями здоровья, чьи нарушения затрагивают черты лица и, возможно, могут восприниматься негативно или стигматизироваться остальными пользователями. Профили социальных сетей или приложения для обмена сообщениями могут изменять, дополнять, смягчать или закреплять сложившиеся в офлайне отношения эксклюзии или инклюзии, ведь практически каждый индивид современного общества существует одновременно и онлайн, и оффлайн (причем, далеко не всегда по собственной инициативе, например, когда он попадает в онлайн-среду благодаря действиям своего окружения, например, родителей. Появился даже новый термин – шерентинг или шарентинг (sharenting), обозначающий гибрид слов parenting (родительство) и share (делиться информацией в сети), т.е. обмен в интернете своим родительским опытом с использованием фотографий, писем и другой информации о своих детях).

Еще один востребованный цифровой ресурс (помимо рассмотренных социальных сетей) – это специально созданные технологии в сфере реабилитационной индустрии. Например, в Новосибирске, чтобы сориентироваться в окружающем мире, незрячему человеку достаточно скачать и установить на свой телефон специальную программу, которая действует на связи с нейросетью, а искусственный интеллект с помощью встроенной в телефон камеры определяет, что за объект находится перед человеком. В Ханты-Мансийске разработали три типовых проекта «умных квартир» для людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха и зрения, которые предусматривают создание дома условий для максимальной самостоятельности инвалидов. Эти примеры свидетельствуют о возможностях устранения неравенства, формирования в полной мере инклюзивного общества за счет цифровых сервисов.

Еще один способ формирования инклюзивной культуры как фактора устранения социального неравенства – просветительская деятельность в СМИ. Так, например, «на сегодняшний момент на государственном уровне в качестве одного из способов интеграции инвалидов в общество предлагается сделать больший упор на их участие в фильмах, сериалах, телепередачах в качестве рядовых персонажей» [7].

Выводы. Внедрение цифровых сервисов в, в частности, цифровых медиа, позволяет преодолеть возможные барьеры на пути полноценной реализации потребностей людей с ограниченными возможностями здоровья, сформировать инклюзивную среду.

Литература:

1. Ragnedda, M. and Muschert, G.W. (Eds.) (2013). The Digital Divide: The Internet and Social Inequality in International Perspective. Oxford: Routledge. DOI: 10.1007/s12553-018-0239-1.

2. Newswire P. National Council on Disability Explores Emerging Technology Trends and Provides Strategies for Change. PR Newswire. 2006 12/27/2006 Dec 27. Accessed to: <https://ncd.gov/newsroom/2006/12272006>.

3. Seale, J., Draffan, E. A., & Wald, M. (2010). Digital agility and digital decision-making: conceptualising digital inclusion in the context of disabled learners in higher education. *Studies in Higher Education*, 35(4), 445–461. DOI: 10/1080/03075070903131628

4. Ellcessor, E. (2016) *Restricted Access: Media, Disability, and the Politics of Participation*. London: New York University Press. DOI:10.1177/0196859919858593

5. Davis, JL (2020) *How Artefacts Afford: The Power and Politics of Everyday Things*. London: The MIT Press. DOI:10.7551/mitpress/11967.001.0001

6. Kaur, H., Saukko, P. (2022) Social access: role of digital media in social relations of young people with disabilities. DOI: 10.1177/14614448211063177

7. Усова Любовь Викторовна, Студеникина Елена Станиславовна. Интернет как индикатор процесса интеграции инвалидов в общество / Л. В. Усова, Е. С. Студеникина // Теория и практика общественного развития. 2020. №6. (148). С.2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-kak-indikator-protsesssa-integratsii-invalidov-v-obshchestvo> (дата обращения: 24.03.2022).

УДК 37.018

АДАптиРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ РАВЕНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Челнокова Татьяна Александровна,

доктор педагогических наук,

профессор кафедры теоретической

и инклюзивной педагогики КИУ им. В.Г.Тимирязова, г. Казань

Гусева Надежда Александровна,

учитель высшей категории СОШ №11, г. Зеленодольск

Аннотация. В статье делается краткий анализ адаптированных образовательных программ с точки зрения их значения для повышения уровня доступности для всех категорий обучающихся. Анализируя документы, автор показывает преемственность всех уровней образования лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: адаптированная основная образовательная программа, системно-деятельностный подход, инклюзивное образование, дифференцированный подход, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. The article presents a brief analysis of the adapted educational programs with regard to their importance for increasing of the accessibility level for all categories of students. By analyzing the documents, the author shows the succession of all education levels for persons with health limitations and disability for work.

Key words: basic adapted educational program, systematic&activity approach, inclusive education, individual approach, student with health limitations.

Введение. С принятием в декабре 2012 года Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» была определена очень важная линия развития образования в России. Она обозначила развитие сложившейся на протяжении предыдущего столетия модели образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, соблюдая принцип преемственности в достижениях и успехах коррекционного образования в формирующей модели общего образования страны. Федеральный закон заложил основы идеологии инклюзивного образования как важнейшей ступени построения инклюзивного общества. В

«обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1] заключается главная цель инклюзивного образования. В реализации заданной цели огромную роль могут сыграть адаптированные образовательные программы, которые получили нормативный статус благодаря ФЗ №273–фз. Имеющая на сегодняшний день нормативная база, выстраиваемая вокруг адаптированных образовательных программ, нуждается в аналитическом осмыслении и описании. Целью настоящей статьи является формирование целостного взгляда на адаптированную образовательную программу как условия достижения равенства образовательных прав обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в непрерывной системе отечественного образования. Реализация заданной цели поможет выстроить обобщенный образ единой преемственной системы образования лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью.

Изложение основного материала. Согласно имеющимся на сегодняшний день и рекомендованным к применению примерным адаптированным образовательным программам, они предназначены для работы с обучающимися с младенческого возраста. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» дошкольное образование начинается с двухмесячного возраста, а, значит, в обеспечении равенства образовательных прав младенец с нарушениями психофизического развития должен быть включен в образовательные отношения. Благодаря адаптированным основным образовательным программам дошкольного общего образования такой процесс становится возможным. На сайте ФГОС–реестр помещено двенадцать примерных адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования. Структурированы все примерные АООП соответственно общим требованиям и включают в себя целевой, содержательный и организационный разделы. Наполнение каждого из разделов идентично, так целевой раздел обязательно включает в себя пояснительную записку, ожидаемые результаты. В содержательный раздел включаются описание образовательной деятельности в соответствии с пятью областями развития; программа коррекционной работы; взаимодействие взрослых и детей; взаимодействие образовательной организации и семьи ребенка с ОВЗ и (или) инвалидностью. В организационный раздел АООП дошкольного образования входят: «психолого-педагогические условия...»; «организация развивающей предметно-пространственной среды»; «кадровые условия реализации Программы»; «материально-технические условия»; «финансовые условия»; «планирование образовательной деятельности» и т.д. [2].

Обратившись к примерным АООП начального общего образования, которые рекомендованы к применению, мы увидим подобное структурирование, отличное только по факту организации воспитательно-образовательного процесса не по областям, а учебным предметам.

Изучая примерные АООП, размещенные на сайте ФГОС–реестра, нельзя не обратить внимание на примерную АООП дошкольного образования детей с тяжелыми множественными нарушениями (ТМНР). Появление этой программы в 2020 году один из показателей движения за равенства образовательных прав обучающихся разных нозологий. Как отмечают авторы Программы для детей раннего и дошкольного возраста с ТМНР, «– это свидетельство начала нового этапа в развитии отечественной системы образования, а также утверждения гуманистических принципов в российском обществе» [2]. Анализируя факт публикации данной программы, нельзя не отметить, что ее появление становится доказательством того, что необучаемых в нашей стране нет и не должно быть. Дети с ТМНР получили возможность получать образование с раннего возраста и на протяжении всей жизни. Появление адаптированных программ, предназначенных для обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью, с охватом детей с младенческого, раннего, дошкольного возрастов, открывает новые перспективы развития их последовательной социализации. Такой подход к организации образования выступает основой качественной жизни.

Следованием принципу преемственности в организации непрерывной системы инклюзивного образования можно считать методологическое единство всех примерных АООП и тех нормативно-методических документов, которые призваны обеспечить единство образовательного пространства России для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. В частности, в примерных АООП дошкольного и начального общего образования обозначен в качестве основы системно-деятельностный подход, предопределяющий перемены в системе образовательного взаимодействия. Эти перемены связаны с внедрением технологий групповой работы не только со школьниками, но и дошкольниками, использованием интерактивных технологий в обучении. Квесты, получившие популярность в игровой деятельности, сегодня активно внедряются в образовательный процесс.

Важным методологическим подходом, на основе которого строилось специальное образование нашей страны в предыдущие десятилетия, остается дифференцированный подход. Его проявление четкой линией проходит в содержании адаптированных образовательных программ начального общего образования для обучающихся с ОВЗ. Текст приложений ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ подтверждает следование принципу дифференциации в образовании. Ведь приводимый в Приложениях краткий вариант АООП, сохраняя единство образовательного пространства, демонстрирует дифференциацию требований к результатам, содержанию, условиям образования. Такая дифференциация обнаруживается и внутри каждой нозологии. Ее проявлением являются цензовый и нецензовый уровни образования, варианты адаптированных программ. Количество вариантов зависит от нозологии, например для глухих и слепых обучающихся, обучающихся с РАС и НОДА полагается 4 варианта программ [3]. Проявлением дифференциации в организации образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью являются и сроки реализации программы и форма обучения. Для обучающихся всех, рассматриваемых в ФГОС НОО нозологий, обучение по первому варианту означает возможность освоения АООП в те же сроки (4 года) вместе с обучающимися, не имеющими подобных нарушений развития. В то время как обучение по другим вариантам пролонгировано. Например, глухие обучающиеся могут освоить АООП начального образования за 5 или 6 лет (зависит от дефекта развития и наличия опыта учения в дошкольной организации).

В соответствии с принципом дифференциации формируется и содержание образования в разных вариантах. Для обучающихся по первому и второму варианту 80% содержания – инвариантная часть, 20% – вариативная (разрабатывается образовательной организацией самостоятельно). Для обучающихся по третьему варианту 70% – инвариантная часть, 30% – вариативная. Для обучающихся по четвертому варианту обязательную часть составляют 60% программы, остальная разрабатывается образовательной организацией. Кроме того, в зависимости от индивидуальных возможностей обучающегося, данное соотношение может быть изменено в сторону уменьшения инвариантной части.

Принцип дифференциации сохранен и при формировании учебных планов. Различия могут быть в предметной области, в основных задачах, решаемых при их освоении. Например, в 6 Приложении ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ (для обучающихся с НОДА) записано, что обучающиеся по первому варианту осваивают учебный план и основные задачи соответственно ФГОС НОО [3]. Обучающиеся по третьему и четвертому вариантам осваивают предметную область «Язык и речевая практика» [3]. Различия в содержании учебных планов первого с третьим и четвертым вариантами можно увидеть и по другим предметным областям. Например, осваивающие цензовый уровень образования (1 и 2 варианты) младшие школьники изучают образовательную область «Обществознание и естествознание». В то время как их сверстники, обучающиеся по варианту 3, изучают «Естествознание», обучающиеся по варианту 4 крайне редуцированный курс «Окружающий мир».

Анализируя ФГО НОО для обучающихся с ОВЗ и ФГОС НОО для обучающихся с умственной отсталостью, примерные АООП НОО для всех нозологий можно отметить и ряд других отличий. Это отсутствие метапредметных результатов для обучающихся третьего и

четвертого варианта, преобладание «жизненных компетенций» над академическими знаниями, замену универсальных учебных действий (УУД) на базовые учебные действия (БУД). Вместо программы духовно нравственного развития с обучающимися с умственной отсталостью реализуется программа нравственного развития.

На сегодняшний день еще не утверждены примерные АООП для основной школы. Тем не менее, на официальном сайте Института коррекционной педагогики можно найти проекты примерных АООП, к обсуждению которых приглашается широкая родительская и педагогическая общественность. На сайте можно найти программно-методические материалы по разработке адаптированных программ, примерные рабочие программы. Анализ имеющихся программно-методических разработок свидетельствует о том, что их содержание включает все основные элементы, которые присутствуют в примерных АООП дошкольного и начального общего образования. Например, в АООП ООО ЗПР – «приводятся сведения о роли и месте учебного предмета в АООП ООО ЗПР; раскрываются образовательный и коррекционно-развивающий потенциал, цели и задачи изучения учебного предмета; раскрываются подходы и принципы к реализации программы...» [4]. Комплектование содержания входящих в АООП ООО рабочих программ обеспечивает преемственность образования, строится на принципах деятельностного подхода. Так содержание образования по предмету ИЗО за шестой класс предусматривает овладение обучающимися с ЗПР двумя видами деятельности (восприятие художественных произведений, собственная творческая деятельность). Во всех АООП ООО уделяется большое внимание развитию «жизненных компетенций».

Проявлением государственной политики в достижении равенства образовательных прав обучающихся с ОВЗ и инвалидностью является разработка адаптированных программ в системе дополнительного образования. Как отмечается в методических рекомендациях, решение задачи развития дополнительного образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью «способствует социальной защищенности на всех этапах социализации, повышению социального статуса, становлению гражданственности и способности активного участия в общественной жизни и в разрешении проблем, затрагивающих их интересы» [5].

Выводы. Прорабатывая содержание имеющихся примерных АООП и тех, которые находятся на стадии обсуждения, можно утверждать, что оно формируется с учетом зон развития ребенка, что призвано обеспечить его движение в развитии. АООП позволяют обеспечить единое образовательное пространство, их реализация строится на актуальных современных принципах: системно–деятельностном подходе, дифференцированном подходе, компетентностном подходе. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью – одна из актуальных задач современного образования, которое должно быть доступно для каждого.

Литература:

1. Федеральный закон № 273–ФЗ «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс] <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/> (Дата обращения 23.03.22)
2. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми множественными нарушениями [Электронный ресурс]. <https://fgosreestr.ru/> (Дата обращения 24.03.22)
3. ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс]. <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (Дата обращения 29.03.22)
4. Материалы для АООП ЗПР [Электронный ресурс]. <https://ikp-rao.ru/frc-ovz/> (Дата обращения 29.03.22)
5. Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных образовательных программ, способствующих социально–психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ОВЗ, включая детей–инвалидов, с учетом их

УДК 376

РЕФЛЕКСИВНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Давыдова Галина Ивановна,

доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры социально-педагогических технологий
и педагогики девиантного поведения,

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», г. Ялта

Аннотация. Образовательная организация выступает вторым (следующим) по значимости институтом воспитания после семьи, которая является зачастую единственным субъектом социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, со специфическими для каждой семьи эталонами *отклоняющейся социализации*. Как показывают многие авторы, позиция родителей детей с нарушениями слуха, зрения, речи и т.д. часто отличается сиюминутностью, ригидностью и неадекватностью, в семье используются невротизирующие модели воспитания, что обнаруживается при поступлении детей в школу. В рефлексивной модели диалогического развития направленности личности в инклюзивном образовании применяется событийный принцип «триады» (родитель–педагог–ребенок) по отношению к различным ситуациям – спонтанно возникающим в общении и целенаправленным, практическим, моделируемым, в процессе которых происходит коррекция межличностных отношений, эмоционально–оценочной сферы, развитие субъектности учащихся с особыми потребностями.

Ключевые слова: отклоняющаяся социализация, событийный принцип «триады», развитие направленности, интегральная Я–социализация, развитие субъектности.

Annotation. An educational organization acts as the second (next) most important institution of education after the family, which is often the only subject of socialization of children with disabilities in psychophysical development, with family-specific standards of relationships of deviant socialization. As many authors show, the position of parents of children with hearing, vision, speech, etc. is often characterized by momentary, rigidity and inadequacy, neurotic parenting models are used in the family, which is found when children enter school. In the reflexive model of dialogic development of personality orientation in inclusive education, the event-based principle of the "triad" (parent-teacher-child) is applied in relation to various situations – spontaneously arising in communication and purposeful, practical, simulated, in the process of which there is a correction of interpersonal relationships, the emotional and evaluative sphere, the development of subjectivity of students with special needs

Keywords: deviant socialization, the event principle of the "triad", the development of orientation, integral Self-socialization, the development of subjectivity.

Введение. В российскую образовательную практику инклюзия в виде инклюзивного образования пришла в качестве инновации, инициированной теми, кто на сегодняшний день в первую очередь отстаивает ценности такой формы образовательной интеграции: за необходимость инклюзии для детей инвалидов и детей с ограниченными возможностями ратуют, прежде всего, родители детей с особыми потребностями. Известно, и об этом говорят отечественные исследователи [9]; [12], что семейная среда для детей со сниженными адаптивными возможностями в силу особенностей их психофизического развития выступает

той «особой средой», которая изначально не соответствует эталонам, установленным в обществе, тем самым ограничивает процесс социализации, выступая фактором и видом *отклоняющейся социализации* детей с особыми потребностями. *Социализирующий* потенциал семьи воспитывающей такого ребенка напрямую зависит от установки семьи к проблеме социализации, которая заключается и в необходимости параллельной ресоциализации родителей.

Появление у ребенка диагноза выступает, безусловно, фактором стресса для родителей, дезорганизующим межличностные отношения в семье, нарушающие привычный уклад. О неблагоприятных тенденциях внутрисемейных отношений говорят, в частности, рисунки детей с различными нарушениями развития: о заниженной самооценке членов семьи, о наличии симбиотических связей, о гипертрофированной привязанности к матери на фоне деформированного образа отца [10]. Частым явлением является гиперопека, сопровождающаяся возникновением у родителей эмоционально-волевых проблем, выражающихся в чувстве фрустрации и тревожности, *застревании* матери на *физической и психической беспомощности ребенка*.

Исследователи выделяют понятие «социализирующий потенциал семьи», означающий особенность позиции, прежде всего родительской, во взаимоотношении с ребенком с ограниченными возможностями. В частности, называют четыре возможные: бегство (попытка избегания прямых контактов); агрессия (общественные нормы и ценности дискредитируются); фильтрация (принятие только тех общественных ценностей, которые соотносятся с собственными представлениями); флексибельность (гибкое принятие общественных норм, адекватных собственным [2]). Возникающее в контексте задач инклюзивного образования противоречие отражает тот факт, что адаптация детей к «особой» семейной среде, выступающая в социальном смысле как неадекватная социализация требует психолого-педагогической коррекции отношений поступающего в образовательное учреждение ребенка, в том числе эмоциональных отношений с родителями. От того как «сработает» триада: родитель – педагог–ребенок, во многом зависит успешность социальной интеграции ребенка в сфере образования и общественной жизни в целом.

Данное противоречие, формирующее проблему востребованности, полезности и целесообразности инклюзии для формирования социализации личности детей с отклонениями в психофизическом развитии, предполагает, что для культивирования инклюзии в массовую практику требуется систематизация уникального опыта работы школы, осмысление частных достижений педагогов и психологов на основе разработки научной теоретико-методологической базы.

Целью статьи является теоретико-методологический анализ подходов к решению проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте ресоциализации семейных отношений.

Изложение основного материала. В основу моделирования образовательных задач социализации были положены категории *социального влечения* Фрейда и *социального интереса* Адлера. Психоаналитический подход, утверждающий сходство социальной психологии и психологии отдельного человека, на этом основании в теорию привлекает понятие *социальное влечение*, имеющее источник происхождения в семье субъекта, выступая в личности как проекция заложенных в раннем возрасте индивидуальных качеств [11]. Понятие *социального влечения* смыкается с *социальным интересом* у Адлера, который понимается как чувство вовлеченности, переживание сопричастности, позитивные эмоциональные включенности в общность [1]. Смыкается с этими понятиями и введенная нами категория *интегральной Я–социализации*, означающая активную социальную позицию личности [13]; [7].

Эффект применения классических моделей к проблеме социализации заключается в обращенности к двум основным источникам формирования личности – это эмоциональные переживания детства, связанные с формированием Образа себя, своего тела, ценностного отношения к себе и, с другой стороны, представлений об оценке себя другими людьми,

изначально близкими ребенку членами семьи. Эмоциональные переживания могут трансформироваться в позитивные отношения (принятие себя и других), задавая тем самым потенциально-адаптивный уровень социальности личности ребенка, либо на основе отрицательных переживаний формировать «защитные» стереотипы поведения, редуцируя активность и возможности индивида.

В рефлексивно-диалогической концепции формирования направленности личности [5] принципом, определяющим совокупность педагогических условий, таких как опыт взаимодействия в проблемных ситуациях, дифференцированный и индивидуальный подход, поддержка Другого *в его попытке опереться на свою способность видеть вещи объективно в процессе приспособления к реальности* – является принцип *событийности*. В инклюзивном образовании этот принцип образует триаду родитель-педагог-ребенок в системе психолого-педагогических и обучающих воздействий по отношению к разным ситуациям – спонтанно возникающим в общении и целенаправленным, практическим, моделируемым. В процессе событийного взаимодействия происходит развитие социальной интеграции, развитие субъектности, коррекция эмоционально-оценочной сферы детей инклюзантов.

В понятии развития направленности личности, реализующей интегративные механизмы адаптации индивида, подчеркивается наличие субъективной (эмоциональной) и объективной (социальной) составляющей данного явления. Объективная составляющая складывается из тех социальных факторов, в которых ребенок повседневно существует, выступающих ресурсами жизненной адаптации. Субъективная составляющая поэтапно образуется сначала фактором ближайшего окружения, затем следует освоение социальных отношений во взаимодействии с другими детьми и другими взрослыми, далее на уровне Идеального «Я» происходит культурное овладение знаниями, миром литературных образов, миром идей, т.е. поэтапно «выращивается» та совокупность жизненных отношений, в которых ребенок становится личностью (Рис.1).

Рефлексивно-развивающий потенциал образовательной среды, как вектора личностных стремлений и интересов в пространстве взаимодействия с людьми, характера социализации индивида в сочетании субъективно-ценностных (эмоциональных) и объективно-значимых (рефлексивных) факторов, в культурно-смысловом контексте возрастной психологии, рефлексивной психологии развития и педагогики творчества (Н.И.Непомнящая, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, С.И.Самыгин) представлен в рефлексивной модели диалогического развития направленности личности в инклюзивной образовательной среде (Рис. 1).

Как видно из рисунка развитие направленности личности включает в себя ресурсы внутренние и внешние: психические, физические, нормативные, индивидуальные, эмоциональные, энергетические и мотивационные, т.е. то, что является значимым для индивида и используется в адаптационных стратегиях, особенно в сложных жизненных ситуациях. На рисунке *субъективная* составляющая направленности личности (Образ «Я») выступает как эмоционально-ценностное отношение индивида к себе, обладающего определенными индивидуальными и социальными качествами. *Объективная* составляющая (социально-обусловленная становлением рефлексии) выступает самооценкой (шире «Я» – концепцией), как социально-интегративная модель отношений и взаимодействия с людьми. Выделяется три типа направленности личности соответственно уровню отношений: адаптивное, нормативное и рефлексивное. Рефлексивное отношение соответствует целостности самовосприятия (Образа «Я») и адекватной самооценке («Я» – концепции), характеризует уровень творческой направленности личности (интегральной Я – социализации).

В ситуации неадекватной социализации ребенка с особенностями психофизического развития внешние ресурсы могут соотноситься, например, с барьерной социально-пространственной средой, с восприятием негативных социально-психологических установок, с самоощущением социальной отверженности. С другой стороны, предписанная семьей социальная роль больного может блокировать реализацию потребности индивида в

саморазвитии (самоограничениями *без внешней непреодолимости*), способствовать состоянию «психологической инвалидизации» через переживание утраты социальных возможностей, дефицита социальных навыков, заниженную самооценку, повышенную зависимость от оценки социума.

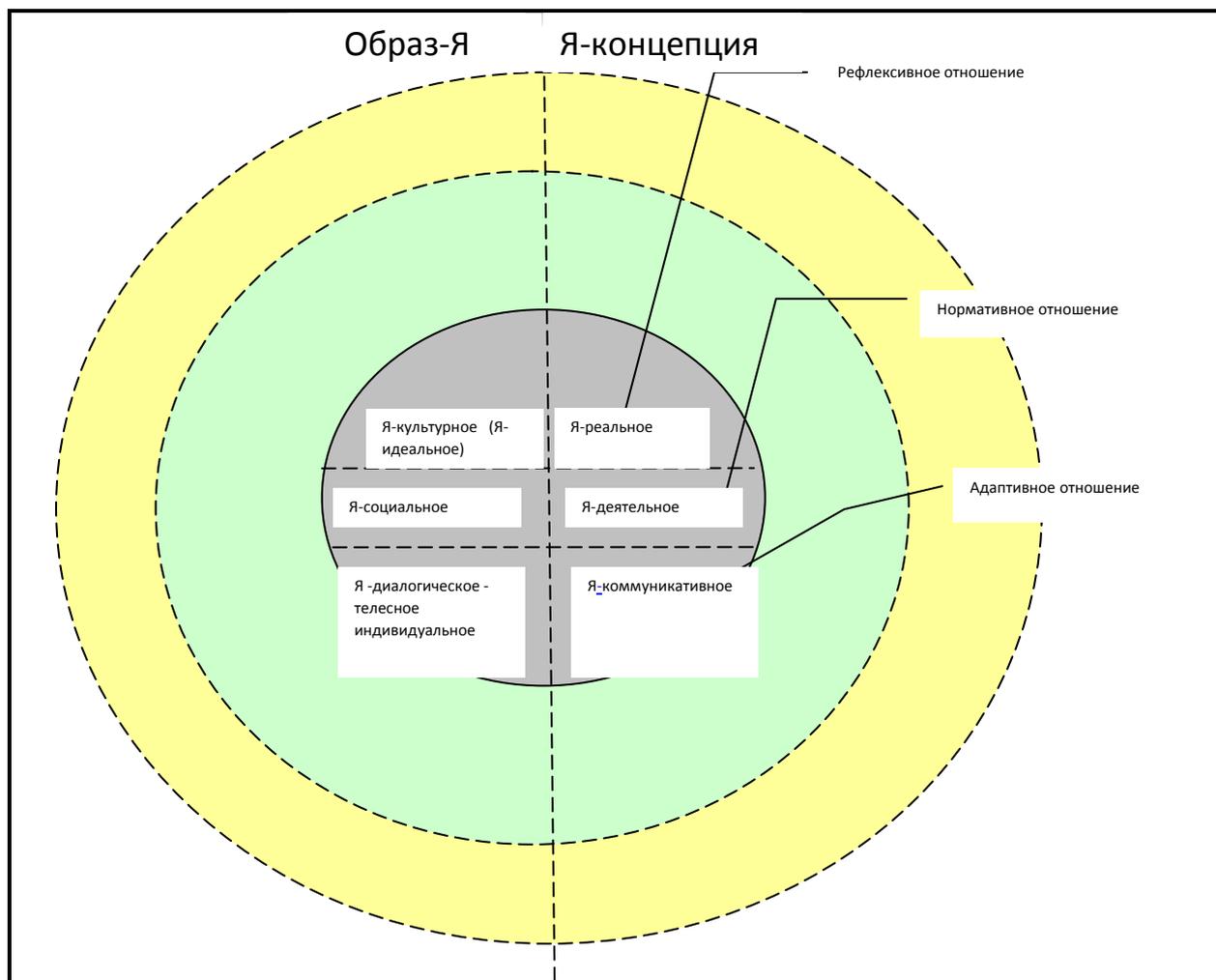


Рис.1. Рефлексивная модель диалогического развития направленности личности

В психолого-педагогическом аспекте личностные ресурсы развития направленности детей с ОВЗ в инклюзивном образовании могут быть определены, как система событийных способностей ребенка к устранению внутри–внешних противоречий, изменение ценностного отношения к себе и своим возможностям, где взрослый (родитель, педагог, психолог) выступает составным субъектом познания и преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств посредством диалогической ценностно–смысловой трансформации отношений, задающей творческую направленность для самореализации личности.

Образовательная среда онтологически выступающая, с одной стороны, как подсистема социокультурной среды в силу своей совокупности исторически сложившихся обстоятельств и ситуаций, с другой как *надсистема бытовой (семейной) среды*, несет в себе потенциал развивающей социальной среды. Интегральная Я–социализация выступает как событийный ресурс взрослого (педагога–психолога, родителя) в процессе конструктивного взаимодействия с ребенком. Социально–творческая направленность личности (рефлексивное отношение) связана с развитием этического чувства, позитивным отношением (самоотношением), целостностью, *«встречной» активностью субъекта и среды*. Акцентуированная формой социально–творческой направленности связана с блокированием эмоционально–ценностной компоненты Образа «Я», снижением этического

чувства, низким уровнем самовосприятия, повышенной критичностью, зачастую нетерпимостью по отношению к другим, дискредитацией творческих форм взаимодействия [8];[6].

С другой стороны, диалогический уровень (адаптивных) отношений в структуре направленности как показывают наши исследования, обуславливает успешность личности в социальных отношениях [13];[5]. На уровне адаптации основным регулятивным фактором социализации являются эмоциональные переживания, выступающие «основной единицей саморазвития человека» (В.Н. Мясищев, И.М. Сеченов).

Уровень адаптивных отношений (Я–диалогическое, телесное, индивидуальное) (Рис.1) является базовым для формирования субъектности и идентификации личности, характеризующий в модели уровень *диалогической инклюзии*. Основными ошибками взрослых при воспитании детей с особыми потребностями является недостаток эмоционального контакта, подменяемого медицинским уходом. Развитие эмоционально–чувственных отношений, – упражнения на телесный контакт, на эмоциональную разрядку, релаксационные упражнения позволяют ребенку почувствовать безусловную любовь близкого взрослого, и со своей стороны проявить эмпатию. Взрослый в свою очередь может открыть для себя совершенно незнакомый мир ребенка, понять, что происходит с ним в реальной семейной жизни, осознать свои привычные реакции и чувства.

Выводы. Анализ научных исследований показывает недостаточную разработанность проблемы формирования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Предложенная нами психолого-педагогическая модель развития направленности личности в инклюзивном образовании предполагает формирование конструктивных детских-родительских взаимодействий в процессе развития таких межличностных отношений, которые характеризуются понятием «диалогическая инклюзия», эмоционально-чувственным, принимающим отношением к ребенку, адекватными представлениями о его возрастных и характерологических особенностях, личностно-ориентированным общением и взаимодействием на основе сотрудничества и партнерства. Рефлексивная модель развития направленности личности в инклюзивном образовании предполагает структурно-функциональный подход к развитию социализации лиц с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде, где в качестве педагогических условий определяются событийные взаимодействия в триаде «родитель-педагог-ребенок», выступающей составным субъектом социализации, при этом триггером является формирование диалогической инклюзии, развитие эмоционально–чувственных, пространственно–временных отношений учащихся. Инклюзия выступает специфической формой социальных отношений, целеполаганием которой в образовании является форма социальной интеграции, в основу которой культивируются собственные адаптивные возможности ребенка во взаимодействии со средой, способности к саморегуляции, самореабилитации и творчеству.

Литература:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Пер.с англ, А.А.Валеева и Р.А.Валеевой (The Education of Children Gateway Editions, Ltd South Bend Indiana, 1978). – Ростов н/Д, изд-во «Феникс», 1998. – 448с.
2. Бикметов Е. Ю., Сизоненко З. Л., Юлдашева О. Н. Социализация в семье детей с ограниченными физическими возможностями // Е. Ю. Бикметов, З. Л. Сизоненко, О. Н. Юлдашева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4.
3. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л.ЛГУ,1960. – 428с.
4. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет / Н. И. Непомнящая. – М.: Педагогика, 1992. – 160с.
5. Давыдова Г. И., Самыгин С. И. Формирование личности в теории и практике рефлексивно–диалогического подхода. — М.: РУСАЙНС, 2020. — 220 с.

6. Давыдова Г. И. Развитие самоотношения детей с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном пространстве рефлексивного диалога / Социально–педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Материалы IV международной научно–практической конференции (Ялта, 17–19 сентября 2020 г.)
7. Давыдова Г. И., Мельник О. В. Интегральная Я–социализация лиц с инвалидностью как фактор образовательной среды: модель рефлексивного диалога в инклюзивном образовании // Мир психологии – №1. 2019. – С.278–287.
8. Давыдова Г.И. Развитие направленности личности в процессе образовательной подготовки педагога–психолога в вузе / Г.И. Давыдова//Среднее профессиональное образование –№1 –2019, – С. 37–40.
9. Друзь В. А., Клименко А. И., Помещиковой И. П. Социальная адаптация лиц с нарушениями опорно–двигательного аппарата средствами физического воспитания / Друзь В. А., Клименко А. И., Помещиковой И. П. // Физическое воспитание студентов. 2010. – №1. – С. 34–37.
10. Фомина Л. К. Понятие и типы детско-родительских отношений / Фомина Л. К. // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 704–707.
11. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». М.: Академический проект, 2007. – 204 с.
12. Юлдашева О. Н. Семейная социализация детей с ограниченными физическими возможностями: условия и факторы / О. Н. Юлдашева // Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Уфа, 2010.
13. Davydova Galina I., Motsovkina Elena V., Grishko Irina V., Probotyuk Lyudmila O. Innovative Experience Of Applying The Reflexive Dialogue Model For Students With Disabilities// European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS e-ISSN: 2357–1330 Volume LXXVIII – IFTE 2019 Article no: 16Pages 113–121Doi: [10.15405/epsbs.2020.01.16](https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.01.16)

УДК 37.018

ОПЫТ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОЛИТИКИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ВУЗА

Денисова Ольга Александровна,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой дефектологического образования,
директор РУМЦ СЗФО ЧГУ,
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец

Леханова Ольга Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент
зам. директора РУМЦ СЗФО ЧГУ, доцент кафедры дефектологического образования,
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец

Аннотация. Статья посвящена описанию опыта регионального университета в проектировании инклюзивной политики программы развития вуза. Представленный в статье материал может быть рассмотрен как один из возможных вариантов формирования инклюзивной политики в программе развития вуза. Предложенные направления и представленные мероприятия призваны обеспечить достижение стратегических целей вуза в области инклюзивной политики университета, повышении доступности и качества высшего образования.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, инклюзивная политика, программа развития вузов, лица с инвалидностью

Annotation. The article is devoted to describing the experience of a regional university in designing an inclusive policy for a university development program. The material presented in the article can be considered as one of the possible options for the formation of an inclusive policy in the university development program. The proposed directions and presented activities are designed to ensure the achievement of the university's strategic goals in the field of the university's inclusive policy, increasing the availability and quality of higher education.

Keywords: inclusive higher education, inclusive policy, university development program, persons with disabilities

Введение. Государственный запрос на формирование в вузах инклюзивной политики сформирован в Государственной программе «Доступная среда», Межведомственном комплексном плане мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц и ряде других документов.

Изложение основного материала исследования. Практическое внедрение инклюзивного образования в современных отечественных реалиях сталкивается с рядом сложностей и проблем, среди которых на первый план выходят проблемы неразвитости инклюзивной культуры в системе высшего образования; наличие системных дефицитов профессионализации лиц с инвалидностью и ОВЗ; отсутствие синхронизации работ по инклюзии на межведомственном и межуровневом линиях; неразвитость опыта научного подхода к описанию и оценке эффективности практик в сфере инклюзивного высшего образования.

В настоящее время перед вузом, на базе которого функционирует РУМЦ будет стоять задача разработки программы развития вуза на новый период. С учётом Межведомственного комплексного плана мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (утверждён заместителем председателя Правительства Российской Федерации Т. Голиковой 21.12.2021 г. №14000п–П8), рекомендуется в программе развития вуза, на базе которого функционирует РУМЦ, включить:

- 1) Мероприятия инфраструктурной и кадровой политики, направленные на развитие условий доступности ВО для инвалидов и лиц с ОВЗ
- 2) Развитие системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, в т.ч. через взаимодействие с ПМПК, БПОО, РУМЦ СПО
- 3) Повышение квалификации ППС И УВП по вопросам работы с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ.
- 4) Повышение уровня информационной осведомлённости лиц с инвалидностью и ОВЗ о возможностях получения высшего образования
- 5) Формирование видеопаспортов доступности вуза.
- 6) Совершенствование процесса вовлечения лиц с инвалидностью и ОВЗ к получению высшего образования, в т.ч. обеспечение обучающихся 6–11 классов профориентационными мероприятиями, направленными на повышение привлекательности ВО.
- 7) Создание условий для выявления и тиражирования эффективных практик ИВО и создания специальных условий для получения образования лицам с ОВЗ и инвалидностью в ВУЗА.
- 8) Внедрение образовательных и социальных технологий для лиц с ОВЗ и инвалидностью (в т.ч. с использованием СТСО, AR, VR – средств).
- 9) Обеспечение доступности ЭИОС для обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью в ВУЗА.
- 10) Создание инжиниринговых центров на базе вузов, обеспечивающих развитие

СТСО, ТСР и ассистивных технологий

11) Создание условий для развития молодёжных инициатив в сфере инклюзии
12) Обеспечение возможности для занятий адаптивной физкультурой и спортом для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в вуза.

13) Вовлечение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в социокультурную деятельность. Развитие инклюзивной среды в образовательных организациях высшего образования.

14) Создание организационных и информационных условий для участия инвалидов и лиц с ОВЗ в конкурсных и форумных мероприятиях.

15) Создание на базе ВУЗА, имеющего в структуре РУМЦ , лаборатории для проведения экспертной оценки социальных практик работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью

16) Создание условий для функционирования и наполнения общероссийского сетевого ресурса (библиотеки) информационно–методических ресурсов , включающего примерные АОП и комплекты АУММ с учётом требований универсального дизайна.

17) Создание условий для разработки и апробации сетевых ОП ВО, адаптированных для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ.

18) Реализация вузовских программ по содействию трудоустройству и постдипломному сопровождению выпускников с инвалидностью и ОВЗ.

19) Создание условий для реализации предпринимательских инициатив студентов с инвалидностью.

20) Создание условий для участия студентов с ОВЗ и инвалидностью в конкурсах профессионального мастерства, в т.ч. Всероссийского сетевого конкурса студенческих проектов с участием студентов с инвалидностью «Профессиональное завтра» и чемпионата «Абилимпикс»

21) Создание условий для реализации ДПП ПК я выпускников вузов с инвалидностью

С учётом обозначенного, РУМЦ СЗФО ЧГУ было спроектировано содержание инклюзивной политики для программы развития Череповецкого государственного университета. Формулировка стратегической цели определена как создание к 2030 году в ЧГУ условий доступности и высокого качества образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ. Проектирование и внедрение модели мультипарадигмального образования инвалидов и лиц с ОВЗ на базе ЧГУ от индивидуально–ориентированных траекторий профориентации, обучения на бакалавриате до образования на протяжении всей жизни, в условиях взаимодействия с участниками социально–образовательной инклюзии

Задачи, направленные на достижение ожидаемых эффектов/результатов в рамках выделенных стратегических инициатив (приоритетных направлений):

– Повысить доступность и привлекательность высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ;

– Сформировать банк лучших практик с доказанной эффективностью в сфере ИВО;

– Обеспечить создание в университете безбарьерной, безопасной и комфортной среды для обучения и внеучебной занятости студентов с ОВЗ и инвалидностью.

В качестве базы для решения задач и достижения цели выступает сформировавшееся содержание деятельности вуза различной направленности [1–4]:

– образовательный аспект (обеспечение равных прав на образование, создание специальных условий и доступности образовательных услуг, включая услуги тифлосурдопереводчиков, использование специальных технологий в образовательном процессе, цифровое и дистанционное обучение, специальные программы для перевода текста в голос и голоса в текст, разработка уникального образовательного дизайна, образовательная реабилитация и т.д.);

– технологический аспект обеспечения комфортной среды жизнедеятельности (исследования по разработке «умной среды», «умных домов» для лиц с ОВЗ и инвалидностью);

– архитектурный аспект (проектирование зданий и сооружений, отвечающих требованиям универсального дизайна и нозологии нарушений, возрасту и др.); – культурологический аспект (социокультурная составляющая: инклюзивные танцевальные коллективы, сформированность инклюзивной культуры у участников образовательного процесса, детерминант ее формирования в социуме, индекс инклюзии и др.);

– социальный аспект (проблемы адаптации, индивидуализации, комплексная реабилитация, социализация, волонтерство, тьюторство и др.);

– реабилитационные аспекты (медицинская реабилитация, реабилитация средствами АФК, с использованием аппаратов биологически обратной связи БОС для диагностики и коррекции речи, БОС для диагностики и снятия психоэмоционального напряжения, БОС для диагностики и коррекции зрения, БОС для диагностики и коррекции двигательных нарушений).

В настоящее время в университете функционируют три ресурсных центра: РЦ поддержки обучающихся с ОВЗ и работающих с этой категорией лиц в ЧГУ, РЦ Вологодской области по сопровождению инклюзивного образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, Ресурсный учебно-методический центр Северо-Западного Федерального округа по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ в ЧГУ.

С учётом обозначенного задела, в содержание инклюзивной политики предложены следующие блоки:

1. Образовательная политика

Мероприятие: – Создание в ЧГУ инклюзивной среды в части наличия условий для формирования у педагогов и обучающихся компетенций, направленных на овладение основами инклюзивной культуры и инклюзивного образования на бакалавриате, специалитете, магистратуре, аспирантуре.

Результат: Подготовлены и реализованы в учебном процессе онлайн курсы в соответствии со стандартами ФГОС ВО «Основы дефектологии и инклюзивного образования» для УГС «Образование и педагогические науки» и «Основы инклюзивной культуры» для не педагогических специальностей вуза.

Для инвалидов и лиц с ОВЗ, осваивающих образовательные программы, создано цифровое образовательное пространства платформенного типа, включающее цифровые сервисы сопровождения образовательного процесса, цифровые образовательные технологии и инструменты накопления цифровых следов, а также формирования у них цифровых компетенций.

2. Научно–исследовательская политика и политика в области инноваций и коммерциализации разработок

Мероприятие: Создание на базе ЧГУ, имеющей в своей структуре РУМЦ, лаборатории «Инклюзивное образование» для проведения научно–экспертной оценки социальных практик работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе общего, среднего профессионального и высшего образования, доведения их до уровня доказательности, а также сопровождения тиражирования и оценки их эффективности

Результат: Создана и функционирует научно–исследовательская лаборатория «Инклюзивное образование»

3. Молодежная политика

Мероприятие: Развитие молодежных инициатив в сфере инклюзии.

Результат: не менее 20% обучающихся с инвалидностью и ОВЗ по программам высшего образования, вовлеченных в социально–культурную деятельность (в том числе

творческую, художественную, интеллектуальную, общественную), подтвержденную свидетельствами, сертификатами, грамотами, дипломами и т.п.

Развитие инклюзивного волонтерства и добровольчества.

Университет за счет предложения различных форм активности волонтерской и добровольческой деятельности обеспечивает вовлеченность не менее 20% студентов в практики инклюзивного соучастия.

4. Политика управления человеческим капиталом

Мероприятие: кадровой политики, направленные на развитие условий доступности для инвалидов и лиц с ОВЗ и создание специальных условий для инклюзивного образования и реализации мероприятий по приёму и обучению инвалидов в вузе

Результат: Политика управления человеческим капиталом позволит университету стать передовым центром дополнительного образования в сфере инклюзии за счет создания к 2030 г. единой базы запросов, позволяющей обеспечить обучение, переподготовку, повышение квалификации специалистов инклюзии, при поддержке передовых цифровых инструментов, основанных на предиктивной аналитике.

Повышение квалификации педагогических работников и учебно-вспомогательного персонала образовательных организаций по вопросам обеспечения доступности объектов и услуг в сфере образования (100% каждые 3 года).

5. Политика в области цифровой трансформации

Мероприятие: Развитие социальных практик по применению дистанционных образовательных технологий, адаптированных для обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Результат: Обеспечение доступности электронной информационно–образовательной среды (ЭИОС) для обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ в образовательной организации высшего образования (100%к 2030 г.).

Предоставление и использование информационного–аналитического сервиса «Перспектива–ПРО» в цифровом формате, с использованием технологии искусственного интеллекта, по принципу единого окна сопровождения профессионализации на жизненно важных этапах молодого инвалида: профориентационного выбора, получения образования, закрепления на рабочем месте.

6. Политика в области открытых данных

Мероприятие: Развитие культуры работы с открытыми данными у студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Результат: 100 % студентов с инвалидностью и ОВЗ работают с открытыми данными для дальнейшего их развития, выполнения проектов, участия в конкурсах, олимпиадах, создания стартапов, выпускных квалификационных работ, соответствующих выбранной профессии и запросам развития региона.

7. Кампусная и инфраструктурная политики

Мероприятие: инфраструктурной политики, направленные на развитие условий доступности для инвалидов и лиц с ОВЗ и создание специальных условий для инклюзивного образования и реализации мероприятий по приёму и обучению инвалидов в вузе.

Результат: Обеспечение инфраструктурной доступностью для обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ в образовательной организации высшего образования (100%к 2030 г.)

Выводы. Таким образом, представленный в статье материал может быть рассмотрен как один из возможных вариантов формирования инклюзивной политики в программе развития вуза. предложенные направления и представленные мероприятия призваны обеспечить:

–Расширение пула образовательных программ для инвалидов и лиц с ОВЗ, повышение привлекательности вуза;

–Увеличение возможностей правильной профориентации, выбора образовательной программы абитуриентами, получения образования, самореализации и развития талантов за счет формирования индивидуальных образовательных траекторий и выбора профессиональных треков обучающимися с ОВЗ и инвалидностью;

–Создание на всех объектах университета безбарьерной среды для обучения и работы студентов с ОВЗ и инвалидностью;

–Удовлетворение спроса обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на качественное образование за счет использования цифровых инструментов и технологий;

–Распространение передовых практик инклюзивного образования среди субъектов системы образования на территории региона, федерального округа и Российской Федерации;

–Закрепление за университетом статуса драйвера инклюзивного образования в регионе.

Литература:

1. Денисова О. А., Кобрина Л. М., Леханова О. Л. и др. Основы инклюзивной культуры: Учебное пособие / О. А. Денисова, Л. М. Кобрина, О. Л. Леханова. – Череповец, 2021.

2. Денисова О. А., Леханова О. Л., Романенкова Д. Ф. и др. Организация образовательной деятельности и сопровождения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции (COVID–19). – Ростов–на–Дону, 2021.

3. Денисова О. А., Леханова О. Л. и др. Цифровые ресурсы профессионализации молодых инвалидов: Коллективная монография. – Череповец, 2021.

4. Денисова О. А., Леханова О. Л. Лучшие практики взаимодействия в инклюзивной образовательной среде / О. А. Денисова, О. Л. Леханова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 192–205.

УДК 616.831–009.11:616–082.6

ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ДЦП КАК ЕЩЕ ОДНА ВАЖНАЯ ЗАДАЧА МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

Дмитриева Арина Юрьевна,

студент РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Булгакова Ольга Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент

президент Научно-практического центра «Психосоматическая организация»,

г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье представлено исследование целью которого была разработка и анализ анкеты, вопросы которой затрагивали проблемы информативности родителей детей с ДЦП о специфике реабилитационных мероприятий; причинах патологии у детей; знании общественных организаций, в которые можно обратиться и получить психолого-педагогическую и социальную помощь; личностные особенности помогающего персонала.

Ключевые слова: реабилитация, детский церебральный паралич, родители, медицинские сотрудники.

Annotation. The article presents a study aimed at developing and analyzing a questionnaire, the questions of which touched upon the problems of informativeness about rehabilitation measures;

the causes of pathology in children; knowledge of public organizations to which you can apply and receive psychological, pedagogical and social assistance; personal characteristics of staff.

Keywords: rehabilitation, cerebral palsy, parents, medical staff.

Введение. Реабилитация детей с ДЦП представляет собой достаточно трудную задачу. Первостепенное значение имеет проблема активной интеграции больных ДЦП в общество здоровых людей. В связи с этим важную роль играет своевременная диагностика, профилактика и коррекция нервно–психических нарушений, интеллектуального развития, поведенческих, патохарактерологических расстройств [1, с. 669–684].

Наиболее полное обеспечение социальной интеграции, общего и профессионального обучения возможно при условии взаимодействия специалистов разного профиля в процессе сопровождения ребенка с ДЦП. Комплексный подход должен включать одновременное оказание медицинской, психологической, логопедической, педагогической и социальной помощи, а также грамотную работу с родителями таких детей.

На сегодняшний день в организациях, занимающихся реабилитологией, необходимы специалисты, понимающие важность своей работы и умеющие получить обратную связь от родителей, дети которых неблагополучны.

Поэтому целью данной работы была разработка анкеты, вопросы которой затрагивали проблемы информативности родителей о специфике реабилитационных мероприятий; причинах патологии у детей; знании общественных организаций, в которые можно обратиться и получить психолого-педагогическую и социальную помощь; личностные особенности помогающего персонала.

Исследователям было необходимо понимание важности и уровень информированности родителей о текущих проблемах, связанных с заболеванием ребенка, чтобы впоследствии реабилитационная работа в семье ребенка с ДЦП была более эффективна и менее психологически травмоопасна.

Изложение основного материала исследования. Работа была проделана в ортопедическом отделении восстановительного лечения городской больницы №40 СПб. На данном отделении проходят реабилитацию дети с патологиями центральной и периферической нервной системы и нарушением опорно-двигательного аппарата.

Особенностью и сложностью проведения анкетирования было условие наименьшей травматизации родителей, попавших, в силу непреодолимых негативных условий, в сложные жизненные обстоятельства.

В процессе прохождения практики нами наблюдались в том числе 10 пациентов с диагнозом «ДЦП», средний возраст $10,1 \pm 0,2$ лет, 4 мальчика и 6 девочек. Родители этих детей добровольно согласились ответить на предложенные вопросы анкеты.

На основании опросника было проведено исследование и составлены следующие диаграммы (см. рисунки №№1–5).

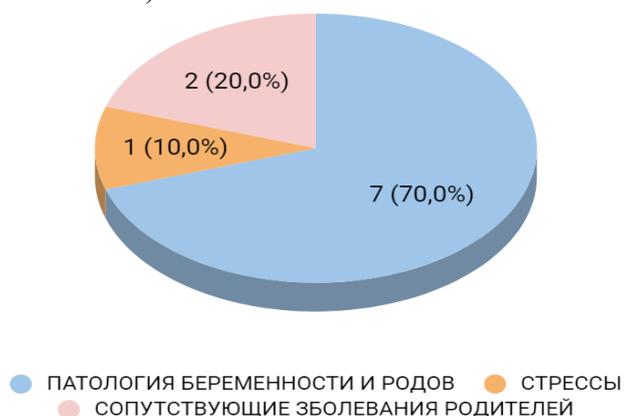


Рис. №1. Причины и факторы риска возникновения ДЦП по мнению опрашиваемых родителей.

На этой диаграмме мы видим, что 70% родителей (семь семей) считают основным фактором возникновения детского церебрального паралича у их детей патологию беременности и родов, 20% родителей (две семьи) главной причиной отмечают сопутствующие заболевания родителей, 10% родителей (одна семья) считает стрессы главным фактором в развитии ДЦП.

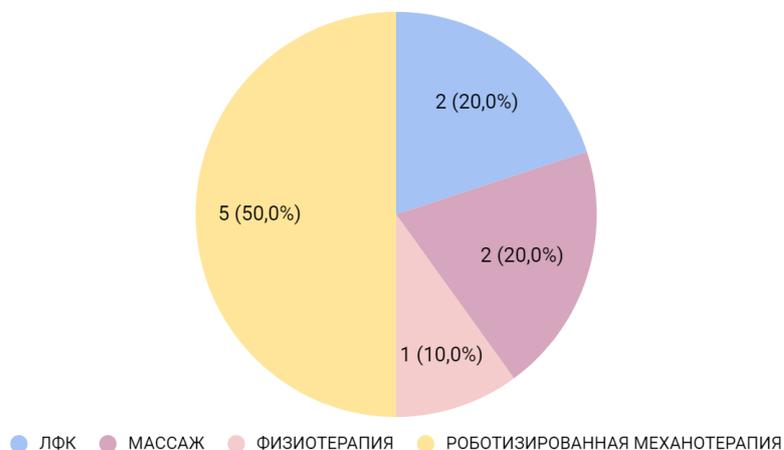


Рис. №2. Наиболее эффективные методы реабилитации, по мнению опрошиваемых родителей.

Из рис. №2 можно видеть, что большинство родителей (5 семей) считают самым эффективным методом реабилитации роботизированную механотерапию, две семьи – ЛФК и массаж и только одна семья считает, что физиотерапевтическое лечение, включающее в себя электролечение, тепло– и водолечение, наиболее эффективный метод реабилитации.

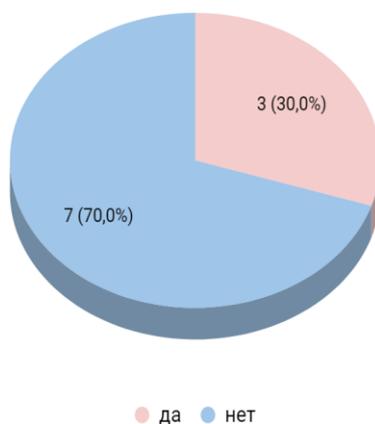


Рис. №3. Знание об общественных организациях, оказывающих психологическую и социальную поддержку детям с ДЦП и их родителям

Проанализировав рисунок №3, можно отметить, что лишь 3–и из опрошенных семей (30% от общего числа) знают общественные организации, в которые можно обратиться и получить психолого-педагогическую и социальную помощь. Остальные 7 семей (70% от общего количества) знаниями о таких организациях не владеют. Это говорит о том, что на медицинском работнике лежит ответственность об информации родителей детей с ДЦП о таких организациях.

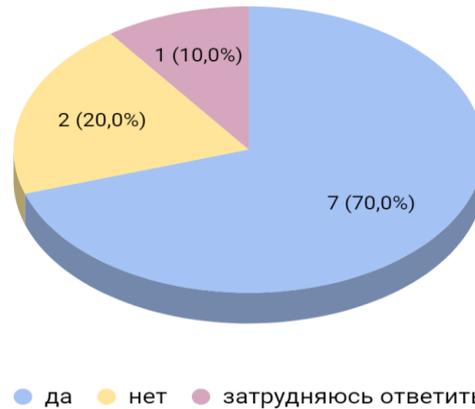


Рис. №4. Должен ли медицинский работник обладать специальной сертификацией для работы на данном отделении по мнению опрошенных родителей детей с ДЦП

Большая часть считает, что медики, работающие на ортопедическом отделении восстановительного лечения, должны обладать знаниями в области педиатрии, и педагогики, и психологии, и социальной работы (семь семей). Две семьи считают, что медику достаточно знаний лишь в области педиатрии, а одна семья затруднилась ответить на заданный вопрос.

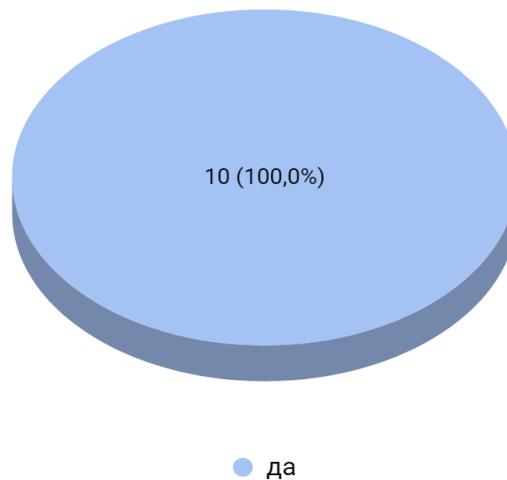


Рис. №5. О необходимости обучения родителей реабилитационным приемам на дому

100% опрошенных (все десять семей) считают, что медицинский работник должен обучать родителей простейшим методикам реабилитации на дому.

Выводы. Пилотный исследовательский проект показал важность двусторонней связи медик–семья. Это взаимодействие лежит в основе эффективности реабилитационных мероприятий. Высокий уровень подготовки медиков, сертификация/специализация, постоянное повышение профильной квалификации, курсов усовершенствования, желание обучать родителей как своих помощников в деле реабилитации, информировать их о методах и организациях социальной поддержки от государства – это то, что хотят семьи, попавшие с ложные жизненные обстоятельства из-за болезни ребенка. От медиков ждут таких личностных качеств как доброжелательность, любовь к детям, дисциплинированность, профессионализм и внимательность.

Медицинские работники в свою очередь также ожидают понимания и психологической поддержки со стороны семей пострадавших, так как работать в условиях и среди постоянного неблагополучия и оставаться при этом людьми – это подвиг.

Литература:

1. Петрухин А. С. Детская неврология: в 2-х томах. Том 2: Клиническая неврология: учебник / А. С. Петрухин. – М.: ГЭОТАР–Медиа, 2012 – 684 с.

УДК: 37.091

ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Емельянова Ирина Дмитриевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры дошкольного и специального образования
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец

Аннотация. В статье рассмотрена сущность и выявлены проблемы системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в России. Автор раскрывает содержание и организацию системы образования обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в Липецкой области, дает характеристику деятельности региональных органов власти по организации инклюзивного обучения детей с особенностями развития.

Ключевые слова: система специального образования, лица с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, инклюзивное обучение, дети с особенностями развития.

Annotation. The article examines the essence and identifies the problems of the education system of persons with disabilities in Russia. The author reveals the content and organization of the education system of students with disabilities and disabilities in the Lipetsk region, characterizes the activities of regional authorities to organize inclusive education for children with special needs.

Keywords: Keywords: special education system, persons with disabilities, inclusive education, inclusive education, children with special needs.

Введение. Постсоветский период в Российской Федерации отмечен глобальным изменением социокультурной ситуации, которая на протяжении двух десятилетий XXI века проявляется в поступательном движении процессов модернизации. На этом фоне трудности всех социально незащищенных групп становятся еще более отчетливыми. Это относится и к лицам с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

Реализуемая на протяжении многих лет советская, а затем российская система специального образования, в силу недостаточной удовлетворенности потребностей детей с особенностями развития, получила альтернативу в виде инклюзивного образования. Определяющим фактором оценки ее эффективности является качество оказываемых услуг.

Единство предоставляемых услуг, заложенных в учебном плане специального образования в рамках коррекционно направленного обучения, нередко ограничивает реализацию индивидуального подхода при обучении детей с разными образовательными потребностями. Многовариативная модель системы специального образования в Российской Федерации содержит диапазон форм предоставления поддержки лицам с особыми образовательными потребностями. Такие формы распознаются не только в организационно–техническом аспекте (сроки, расположение учреждения), но и по содержательным

характеристикам (форма обучения, учебные планы и программы, трудовое и профессиональное обучение). Многообразие форм поддержки аргументируется причинами, основанием которых является стремление обеспечить помощью детей с ограниченными возможностями здоровья.

Статистические сведения демонстрируют увеличение количества детей, претендующих на специальное обучение. Согласно Закону №273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дети с ограниченными возможностями здоровья обладают правом получения образования как в общих классах и группах системы общего образования, по индивидуальной программе на дому, так и в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях [1].

Изложение основного материала исследования. Современное образовательное пространство призвано обеспечивать потребности лиц с разным уровнем развития, согласно их индивидуальным возможностям, включая:

- разновекторное личностное развитие (с учетом особенностей и возможностей психофизического развития и интересов);
- вхождение в социум (адаптация и социализация в обществе, личный вклад в развитие общества);
- профессиональное самоопределение (проведение профориентационных мероприятий с целью подготовки к выбору профессии).

Мировая практика показывает, что индивидуализированный подход в обеспечении указанных потребностей является основой конструирования большинства систем образования. Внедрение детей с несоответствующими нормотипичным сверстникам возможностями здоровья в образовательный процесс учреждений общего типа – постепенно обосновывающийся подход в российском образовании, называемый инклюзивным образованием.

Инклюзивное образование представляет собой такую организацию процесса обучения, при которой все дети вне зависимости от психофизических, умственных, лингвистических, культурно–этнических и других особенностей, внедряются в единую систему образования. В учреждениях, реализующих инклюзивное образование, необходимо удовлетворять потребности детей с ОВЗ, оказывая им специальную поддержку.

Инклюзивное обучение предполагает осуществление учебного процесса в классе, в состав которого включены разные по своему психофизическому состоянию дети. Но это не специально выделенный класс (группа) при общеобразовательной школе. Этот подход позволяет инклюзии занять ведущее положение в ряду значимых векторов реформы образования во многих странах мира и обеспечить реализацию права на образование без дискриминации [2].

Липецкая область занимает одно из ведущих мест в стране по созданию условий для обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей–инвалидов. Несмотря на важность содействия государства, оказывается региональная поддержка с целью социализации детей–инвалидов, ведется работа по преодолению отстраненности семей с детьми с инвалидностью и ОВЗ, активизации участия родителей в процесс интеграции этих детей в среду нормотипичных ровесников.

На настоящий момент в регионе действует 92 детских сада, в которых имеются условия для детей с особенностями развития и инвалидов.

Сеть учреждений для детей школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья объединяет 9 организаций, реализующих процесс обучения по адаптированным основным общеобразовательным программам. Важная роль в образовательных организациях для детей с ОВЗ отводится подготовке старшеклассников к овладению трудовой профессией. В связи с этим, в трех специальных (коррекционных) школах–интернатах реализуется углублённая трудовая подготовка детей с умственной отсталостью.

В рамках создания условий для приобретения качественного образования детьми–инвалидами и обучающимися с ОВЗ, а также посредством инклюзивного образования, в

структуре реализации государственной программы «Доступная среда» с 2012 года осуществляются мероприятия по конструированию универсальной безбарьерной среды, способствующей совместно обучаться инвалидам, лицам с ОВЗ, и детям без особенностей психофизического развития.

Для получения детьми с ОВЗ и инвалидностью равного доступа к источникам, обеспечивающим образование, в области организован дистанционный формат.

В Липецком регионе ведется целенаправленная работа по внедрению ФГОС образования для учеников с ОВЗ, разработан и внедряется в действие план по обеспечению введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Проводят работу региональная и муниципальные группы по вступлению федеральных государственных образовательных стандартов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В современных условиях в создание нормативных документов, обеспечивающих приобретение образования лицами с особыми образовательными потребностями, положена «Стратегия развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года» (проект). В связи с этим, в Липецкой области проводится работа по обеспечению образованием разных возрастных групп. Она начинается с раннего возраста, а в ее реализацию на этой возрастной ступени положены материалы Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года. В регионе действуют ресурсные центры по обеспечению ранней помощи на базе государственного (областного) бюджетного учреждения Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; государственного (областного) бюджетного учреждения «Семья»; государственного областного автономного общеобразовательного учреждения «Центр образования, реабилитации и оздоровления»; муниципального дошкольного образовательного учреждения № 135 г. Липецка. Центры оказывают психолого-педагогическую, диагностическую, консультативную, методическую поддержки (работают педагоги–психологи, учителя–логопеды, учителя–дефектологи, социальные педагоги, инструкторы по АФК, медицинские работники). Мониторинг стабильно показывает увеличение численности обращений в центры в стационарном и онлайн–форматах, что подтверждает факт роста количества семей, пользующихся услугами ранней помощи.

Источники информационной системы Липецкой области фиксируют рост доступности дошкольного образования. На сегодняшний день, детей с ОВЗ, пользующихся услугами дошкольных образовательных организаций, 7 % – от общего количества, 152 из которых – дети–инвалиды.

В прошедшем году зафиксирован рост количества групп комбинированной (352) и компенсирующей (299) направленности (156 и 221 соответственно в 2020 году).

Отмечено заметное повышение численности групп комбинированной направленности, о чем свидетельствует факт более эффективного развития детей с особенностями развития в среде нормально развивающихся ровесников. Дети с ОВЗ обеспечены всем необходимым для коррекции нарушений в развитии. У всех дошкольников с ОВЗ есть места в детских садах.

На начало 2021/22 учебного года необучающихся школьников в возрасте 7–18 лет на 19,7% меньше, чем в начале 2020/2021 учебного года.

В числе 120 606 учащихся Липецкой области 4029 (3,3%) являются учениками с ОВЗ. Обучающиеся с ОВЗ на уровнях начального, основного и среднего общего образования приобретают его по адаптированным основным общеобразовательным программам и по программам образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Инклюзивный путь обучения избрали в прошедшем году на 1,3%

обучающихся с ОВЗ больше и 0,3% детей–инвалидов соответственно меньше по сравнению с аналогичным показателем предыдущего года [3].

Количество специальных коррекционных классов для обучающихся с ОВЗ в 2020 увеличилось на 1,2 % (312 классов), а численность обучающихся с ОВЗ в них уменьшилась на 1,7% (1300 чел.), функционирует 163 отдельных класса для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (с 2020 года увеличилось на 4,6%), в которых обучается 1378 обучающихся с ОВЗ (из них 760 имеют также статус ребенка–инвалида).

Создание условий для получения детьми–инвалидами качественного образования (создание в образовательных организациях универсальной архитектурной безбарьерной среды, оснащение специальным оборудованием и автотранспортом) реализуется в рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная среда», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019 г. № 363 (далее – Программа «Доступная среда»).

В 2020 году продолжена реализация проекта «Организация дистанционного образования детей–инвалидов Липецкой области» (далее – ЦДО по индивидуальным учебным планам, которые включают коррекционные и развивающие занятия, в том числе обучение плаванию в специально оборудованном для данной категории детей бассейне, реализацию программ дополнительного образования).

В учреждениях образования региона насчитывается 155 воспитанников с расстройством аутистического спектра (далее – дети с РАС), включая:

- 56 детей – в составе дошкольных организаций;
- 99 – обучающиеся (79 – младших классов, 19 – основного общего звена, 1 – среднего общего звена).
- 36 учащихся в ЦДО (20 чел. – младшие классы, 16 – среднее звено).

В контексте организации специальных образовательных условий для обучения детей с расстройством аутистического спектра в 2018–2019 учебном году на базе МАОУ СШ № 30 г. Липецка и МАОУ СШ № 60 г. Липецка была апробирована модель «ресурсный класс». В действие были введены два ресурсных класса (16 чел.), обучение в которых велось по адаптированным образовательным программам.

В 2019–2020 учебном году была продолжена реализация модели «ресурсный класс», функционировало три ресурсных класса: на базе МАОУ СШ № 30 г. Липецка, МАОУ СШ № 60 г. Липецка, МАОУ ШИТ № 26 г. Липецка, также была открыта ресурсная группа на базе МБДОУ № 136 г. Липецка.

В 2020–2021 году также открыто три новых ресурсных класса: на базах МАОУ ШИТ № 26 и МАОУ Инженерно-технологическая школа № 27 г. Липецка, на базе МБОУ «Средняя школа № 1 им. М.М. Пришвина» г. Ельца.

Всего в Липецкой области в настоящее время функционирует шесть ресурсных классов и одна ресурсная группа [3].

С сентября 2020 года в Г(О)БУ Центре «Семья» открыт отдел сопровождения инклюзивного образования детей с РАС и ментальными нарушениями.

Специалисты отдела осуществляют сопровождение родителей детей с РАС, посещающих ресурсные группы и классы, методическое сопровождение педагогов ресурсной группы и ресурсного класса, проводят диагностику детей младшего возраста, которые только получили диагноз РАС, а также консультации их родителей.

В Липецкой области продолжает развиваться система дополнительного образования, куда включаются обучающиеся с ОВЗ и с инвалидностью.

В 2021 году по программам дополнительного образования обучались 2013 обучающихся с ОВЗ и 1276 обучающихся с инвалидностью, что на 5% больше, чем в 2020 году.

Организациями дополнительного образования разработаны программы для детей с ОВЗ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Обучение детей с ОВЗ в учреждениях дополнительного образования региона ведется:

- по адаптивным дополнительным общеобразовательным программам с формированием отдельных или индивидуальных групп обучения;
- по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам с включением в группы обучающихся (инклюзивный принцип обучения);
- по модулям, являющимся частью дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы.

Приём на программы среднего профессионального образования (далее – СПО) лиц с инвалидностью в 2020 году по сравнению с 2019 годом уменьшился с 83 человек до 70 (на 19 %). Всего численность инвалидов, обучающихся в образовательных организациях СПО, составила в 2020 году 250 человек, численность обучающихся с ОВЗ – 28 человек.

В системе среднего профессионального образования Липецкой области в рамках реализации государственной программы «Доступная среда» и оказания методического и информационно–аналитического обеспечения деятельности профессиональных образовательных организаций региона в сфере обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на базе Липецкого техникума городского хозяйства и отраслевых технологий, Задонского политехнического техникума, Елецкого колледжа экономики, промышленности и отраслевых технологий, Лебедянского педагогического колледжа, Чаплыгинского аграрного колледжа созданы региональные специализированные центры поддержки систем инклюзивного среднего профессионального образования в Липецкой области [3].

Выводы. В системе образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в 2020–2021 учебном году в Липецкой области был проведен ряд мероприятий, в результате которых:

- актуализирована нормативно–правовая база в части соблюдения права обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на образование;
- осуществляется повышение доступности качественного образования для детей–инвалидов;
- создаются вариативные условия для получения образования;
- реализуется поэтапное включение детей с ОВЗ и инвалидностью в систему дополнительного образования региона;
- реализовано взаимодействие с ведущими федеральными площадками по вопросам научно–методического и организационно–методического плана (Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра);
- осуществляется формирование кадрового потенциала для работы с детьми с ОВЗ и детьми–инвалидами;
- выстроена работа по организации профессионального обучения детей–инвалидов и лиц с ОВЗ.

Таким образом, на территории Липецкой области организован полный комплекс специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ с учетом их индивидуальных потребностей.

Литература:

1. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Логос, 2000. – 224 с.
2. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. №273–ФЗ [Электронный ресурс]: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 декабря 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 декабря 2012 г. // Справочно–правовая система (СПС) «Гарант» URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения: 30.03.2022).

3. Официальный сайт Управления образования и науки Липецкой области URL: <http://deptno.lipetsk.ru/site/index.html> (дата обращения: 29.03.2022).

УДК37.091

ПРИНЦИПЫ И НОРМАТИВНО–ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ–ИНВАЛИДОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ (ДЦП) В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

Безух Светлана Михайловна,
доктор медицинских наук, доцент
профессор кафедры теории и технологии социальной работы
СПб ГАОУ ВПО «Санкт–Петербургский государственный
институт психологии и социальной работы (СПбГИПСР)», г. Санкт–Петербург
Еникова Елизавета Андреевна
студентка, 3 курс
СПб ГАОУ ВПО «Санкт–Петербургский государственный
институт психологии и социальной работы (СПбГИПСР)», г. Санкт–Петербург

Аннотация. В статье представлены принципы и нормативно–правовые основы социальной реабилитации детей–инвалидов, страдающих детским церебральным параличом (ДЦП).

Ключевые слова: Дети–инвалиды, страдающие детским церебральным параличом (ДЦП); социальная реабилитация; социальное обслуживание детей–инвалидов.

Annotation. The article presents principles and regulatory frameworks of social rehabilitation of disabled children suffering from infantile cerebral paralysis (ICP).

Keywords: Disabled children suffering from infantile cerebral paralysis (ICP); social rehabilitation; social services for children with disabilities.

Введение. Приобретение ребенком социального статуса «инвалид» сопровождается комплексом проблем медицинского, социального, психолого-педагогического, экономического и правового характера, а также необходимостью предоставления специализированных мер для коррекции отклонений, восстановления навыков самостоятельного обслуживания в быту и интеграции в общество.

Детский церебральный паралич (ДЦП) характеризуется совокупностью двигательных дефектов, вызванных поражением центральной нервной системы, а также рядом психических, когнитивных и речевых нарушений, сопровождающих взросление и развитие ребенка–инвалида.

Увеличение числа факторов, оказывающих негативное влияние на состояние здоровья и качество жизни детей с инвалидностью, страдающих ДЦП, определяет важность совершенствования организационно–методических основ реабилитационной деятельности, обеспечения доступности и эффективности реализации комплекса реабилитационных и абилитационных мероприятий.

Цель работы заключается в изучении принципов осуществления социально–реабилитационного процесса детей–инвалидов с ДЦП, а также нормативно–правовых основ организации работы по коррекции вторичных нарушений, вызванных основной патологией.

Изложение основного материала исследования. Социальная реабилитация детей с ДЦП представляет собой целенаправленный процесс коррекции вторичных нарушений,

вызванных основной патологией, для развития бытовых, образовательных и коммуникативных способностей и навыков с целью достижения ребенком максимально возможного уровня самостоятельности [2, 45].

Организация социальной реабилитации для детей–инвалидов с ДЦП имеет особую значимость в связи с широким распространением диагностированных случаев заболевания и увеличением числа новорожденных, страдающих детским церебральным параличом [3, 429].

Особенности двигательных дефектов и устойчивых нарушений осложняют освоение детьми социального опыта и определяют необходимость комплексного воздействия на все системы организма для развития мелкой моторики, когнитивных, психических и речевых функций [1, 347].

В настоящее время порядок предоставления социально–реабилитационных услуг для детей с ДЦП в системе социального обслуживания населения имеет установленные принципы, которые разработаны в соответствии с актуальным законодательством [4, 20].

Для восполнения психофизических ресурсов ребенка специалисты социальной сферы определяют реабилитационный потенциал и потребности в реабилитационных услугах. В соответствии с результатами диагностической работы разрабатывается индивидуализированный план мероприятий и осуществляется сопровождение реабилитационного процесса [4, 22–23].

Для интеграции в общество детей–инвалидов с ДЦП и эффективной реализации индивидуальной программы мероприятий сформулированы основные принципы социальной реабилитации [3, 430].

Принцип раннего начала и комплексного характера воздействия на основную патологию и сочетанные дефекты способствует коррекции имеющихся функциональных нарушений и предупреждению возникновения совокупности вторичных отклонений в процессе взросления ребенка. Необходимость в непрерывной реабилитации для гармоничного развития психики, речи и двигательной активности обусловлена личностными характеристиками детей с ДЦП (чрезмерной чувствительностью, повышенной возбудимостью, низкой концентрацией и замкнутостью) и требует комплексного воздействия на совокупность отклонений [1, 348].

Принцип взаимосвязи диагностики и коррекции нарушенных речевых, двигательных, когнитивных, психических и сенсорных функций в процессе социализации и адаптации оказывает влияние на обеспечение целостности и эффективности социально–реабилитационной работы. Коррекционное воздействие на нарушения жизнедеятельности и развития ребенка основывается на исследовании особенностей организма, реабилитационных потребностей и потенциала [4, 23–24].

Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих действий предполагает развитие интеллектуальных функций, речи, мелкой и артикуляционной моторики, зрительной памяти и внимания, а также снижение мышечного тонуса и контроль произвольных двигательных функций. Задачами коррекционно–развивающей работы является умственное, творческое и физическое развитие ребенка на всех возрастных этапах с возможностью овладения общественно полезными навыками [2, 47].

Принцип организации реабилитационных и обучающих мероприятий соответственно возрастным особенностям развития, типу ведущей деятельности и уровню психоречевого развития применяется для составления индивидуализированного плана реабилитационных мероприятий, направленных на расширение представлений ребенка об окружающем мире и общественных процессах, его обучение пониманию социальных ситуаций, основам межличностного взаимодействия и гигиеническое воспитание [4, 23].

Деятельность по принципу лично–ориентированного подхода при логически–последовательном вмешательстве организована посредством ориентации на индивидуальные особенности каждого ребенка с ДЦП с целью создания реабилитационной программы по коррекции нарушений и формированию эмоциональности, активности в поведении и позитивного опыта взаимодействия с окружающими [3, 431].

Принцип использования активных методов реабилитации применяется с целью коррекции двигательных функций, снижения мышечного тонуса, улучшения мелкой моторики и физического развития ребенка [1, 349].

Также специалисты следуют принципу сопровождения процесса коррекции и компенсации нарушений и осуществляют наблюдение за развитием ребенка–инвалида с ДЦП [2, 47].

Необходимо отметить, что организация комплексной реабилитации по компенсации нарушений и восстановлению способностей детей, страдающих ДЦП, оказывает значительное влияние на динамику качества их жизни. Раннее выявление патологий развития, поражения систем организма и нарушений двигательной активности при детском церебральном параличе является основополагающим принципом успешной социальной реабилитации с последующей адаптацией и интеграцией ребенка–инвалида в общество. Также важна своевременность проведения медицинских, психологических и педагогических коррекционно-развивающих мероприятий, сопровождающих гармоничное взросление и развитие личности. Организация реабилитации в соответствии с результатами диагностики способствует последовательному обучению навыкам бытовой жизни, развитию внутреннего потенциала посредством активизации интеллектуальных и эмоциональных ресурсов личности ребенка с ДЦП.

Современная государственная политика в области организации социальной реабилитации детей–инвалидов регламентирована основными документами в сфере социального обслуживания детей–инвалидов [5, 87]:

1. Федеральным законом от 28 декабря 2013 г. №442–ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» (с изменениями на 11 июня 2021 г.), который определяет основания и обстоятельства нуждаемости в предоставлении социальной реабилитации и порядок предоставления реабилитационных услуг детям–инвалидам;

2. Федеральным законом от 24 ноября 1995 г. №181–ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями на 11 июня 2021 г.), который определяет организацию и практическую реализацию социальной реабилитации детей–инвалидов и порядок разработки индивидуальной программы реабилитации и абилитации детей–инвалидов (ИПРА) учреждениями медико–социальной экспертизы (МСЭ) [5, стр. 87].

Национальные стандарты ГОСТ Р 54738–2021 «Реабилитация инвалидов. Услуги по социальной реабилитации инвалидов» и ГОСТ Р 53874–2017 «Реабилитация и абилитация инвалидов. Основные виды реабилитационных и абилитационных услуг» (в редакции 1 октября 2019 г.) устанавливают перечень медицинских, образовательных и адаптационных услуг и регламентируют проведение социально–реабилитационных (или абилитационных) мероприятий для детей–инвалидов [5, 88].

ГОСТ Р 57759–2017 «Социальное обслуживание населения. Абилитационные услуги детям с ограничениями жизнедеятельности» (в редакции 1 ноября 2019 г.) регламентирует состав, содержание и процедуру проведения мероприятий, направленных на развитие статокинетических рефлексов у детей с детским церебральным параличом посредством расслабления повышенного тонуса мышц, коррекции двигательных нарушений, задержек психического и речевого развития [5, 88].

В настоящее время действие нормативных актов осуществляется совместно с реализацией проекта «Концепции развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью, в том числе детей с инвалидностью, на период до 2025 года». Формирующаяся на территории всех субъектов РФ система определяет важность развития центров социальной реабилитации в системе межведомственного взаимодействия и необходимость обеспечения доступности объектов социальной инфраструктуры для детей–инвалидов. Реализация целей проекта осуществляется путем расширения нормативно–правового, организационно–методического и кадрового обеспечения процесса социальной реабилитации.

Выводы. Процесс социальной реабилитации детей–инвалидов, страдающих ДЦП, в соответствии с принципами работы направлен на развитие коммуникативных и бытовых навыков, а также на освоение навыков взаимодействия с окружающими людьми для вовлечения в общественные процессы, расширение знаний об окружающем мире, гигиеническое воспитание и достижение максимально возможного уровня самостоятельности.

Нормативно–правовая документация по организации социально–реабилитационных мероприятий для детей–инвалидов регламентирует деятельность специалистов по компенсации вторичных дефектов, вызванных воздействием основной патологии.

Литература:

1. Винникова Е. А. Ребенок с детским церебральным параличом / Е. А. Винникова, Е. С. Слепович // Социальная психология: учеб. пособие. – Минск, 2018. – С.346–397.
2. Куранова Л. Б. Современные методы реабилитации детей с детским церебральным параличом / Л. Б. Курбанова, Б. И. Херодинов //Лечащий врач. – 2021. – №12. – С.45–48.
3. Самойлова Е. Я. Детский церебральный паралич, проблемы интеграции в современном обществе / Е. Я. Самойлова //Актуальная медицина. – 2018. – С.428–431.
4. Теоретические и практические аспекты социальной реабилитации детей с церебральным параличом / Л. С. Рычкова, Т. А. Смирнова, О. Б. Конева, Н. Д. Ботова [и др.] // Вестник совета молодых ученых и специалистов. – 2018. – №1. – С.20–24.
5. Уфимцева Н. Ф. Проблемы нормативно–правового регулирования комплексной реабилитации, ранней помощи и сопровождения детей–инвалидов на современном этапе развития общества / Н. Ф. Уфимцева // Российский государственный профессионально–педагогический университет. – 2019. – С.86–89.

УДК: 376.112.4

РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Жаринов Александр Владимирович,

магистрант

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г.Тимирязова», г. Казань

Ахметова Дания Загриевна,

доктор педагогических наук, профессор, проректор

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова», г.Казань

Аннотация. В статье рассматривается теоретическая основа понятия «социализация». Раскрываются основные факторы успешного процесса социализации в разрезе детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрывается сущность и понятие дополнительного образования детей. Особое внимание уделяется вопросу роли дополнительного образования в социализации «особых» детей.

Ключевые слова: дополнительное образование, социализация, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, творческое развитие.

Annotation. The article includes theoretical basis of the concept of «socialization». The main factors of the successful process of socialization in the context of children with disabilities are revealed. The essence and concept of additional education of children are disclosed. Particular attention is paid to the role of supplementary education in the socialization of «special» children.

Keywords: additional education, socialization, children with disabilities, inclusive education, creative development.

Введение. Человек – это белый лист, который на протяжении всей своей жизни

формирует себя как личность. Социализация имеет сложный и многогранный процесс, и каждый этап взросления человека имеет весомый вклад в освоение социальных норм и правил для успешного включения индивида в современное общество [5, с. 21]. Система образования уделяет особое внимание процессу социализации личности. Государство ставит перед образованием заказ на формирование личности, способной эффективно взаимодействовать с другими субъектами общественных отношений, формировать гражданское общество, толерантно относиться к каждому независимо от ограничений (физических, интеллектуальных, психических и т.д.), подходить творчески к решению жизненных проблем. Данные аспекты не могут появиться без активной социализации и воспитания подрастающего поколения. Сложный процесс социализации приходится на детей с ограниченными возможностями здоровья. В отличие от нормотипичных детей, «особые» дети имеют ряд ограничений, препятствующих успешному процессу социализации. Актуальным социальным институтом для детей остается образование всех уровней, в том числе и дополнительное образование.

Изложение основного материала исследования. Американский социолог Франклин Г. Гиддингс в книге «Теория социализации» отмечает процесс социализации как подготовку человека к социальной жизни [5, с. 11].

Отечественный ученый Л.С. Выготский рассматривал социализацию как «процесс вхождения в человеческую культуру».

А. И. Ковалева в своих исследованиях указывает, что успешная социализация зависит от социальной активности человека, от его желания преобразовать окружающий вокруг него социум [6, с. 339].

Особый интерес для нашего исследования представляют взгляды А. В. Мудрика, который убеждает нас, что человек подвергается социализации путем самосовершенствования и саморазвития в условиях меняющегося общества [7, с. 25].

Изучив и проанализировав различные взгляды и мнения ученых, педагогов и психологов (Жан Пиаже, Дж. Герберт Мид, Зигмунд Фрейд, Ч. Кули, С.И. Гессен, Карл Ясперс, Эрик Хомбургер Эрикссон и др.) можем сделать вывод, что однозначных компонентов основы процесса социализации нет, но актуальность данного процесса неизменно.

Важность процесса социализации, воспитания подрастающего поколения и развития творческих способностей у детей отмечаются в нормативных документах: национальный проект «Образование» (федеральный проект «Успех каждого ребенка», где отмечается важность охвата дополнительным образованием не менее 85% детей в возрасте от 5 до 18 лет, в том числе и детей с ОВЗ), поправка в Конституцию России (дети важнейший приоритет государственной политики), концепция развития дополнительного образования детей до 2025 года, Указ Президента России о национальных целях развития России на период до 2030 года (о предоставлении возможностей для самореализации и развития талантов). Отдельно отметим, принятие федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», который отразил следующие важные для процесса социализации детей компоненты: воспитательный процесс пронизывает все уровни образования, образование могут получить все дети, в том числе и дети с ограниченными возможностями здоровья по адаптированным образовательным программам, статья 75 закона указывает о важности роли дополнительного образования в социализации подрастающего поколения [4].

Без исключения каждый ребенок проходит процесс социализации, но успешность данной работы зависит от многих факторов: микросреда, макросреда, воспитание, деятельность, общение, а также психофизическое состояние ребенка. В связи с этим, в мировой системе образования возникло понятие «инклюзивное образование», которое предполагает процесс «включения» в образовательный процесс (обучение, воспитание, социализация) каждого ребенка, независимо от имеющихся у него ограничений [7, с. 13].

Инклюзивное образование предполагает создание необходимых условий для детей с ОВЗ и инвалидностью, которые будут способствовать формированию культуры, ценностей и

взглядов, что в свою очередь подготовит детей к социальной жизни в обществе, сформируют траекторию социального лифта [6, с. 341].

Дети с ограниченными возможностями здоровья могут успешно освоить необходимые навыки и умения для коммуникации в обществе, но данный процесс является сложным и трудоемким.

Сдерживающими факторами являются: наличие у данных детей психических и (или) физических ограничений, многие дети имеют маленький круг общения и находятся в закрытых условиях, реализация целей социализации являются для детей затруднительным процессом, отсутствие планомерной работы для развития у детей необходимых качеств и навыков, психологической проблемой в данном вопросе является собственное принятие, что во многих случаях указывает о самоизоляции (собственный мир) ребенка, ощущение неполноценным членом общества [4, с. 4].

Общество только идет к процессу принятия «особых» детей, но остаются те, кто неадекватно реагирует на данную категорию, поэтому вызовом 21 века является создание условий среды адаптированных к возможностям каждого ребенка.

Социализация, социальная адаптация предполагает интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в современное общество. Отметим основные показатели успешной социализации детей с ОВЗ: восприятие собственного тела и организма, выстраивание положительной коммуникации с окружающим миром, способность к обучению и труду, организация собственного отдыха и досуга, способность к самообслуживанию, самосознанию и самоконтролю.

Роль дополнительного образования остается важным в данном вопросе, так как именно внешкольная деятельность воспитывает в человеке разностороннюю личность, помогает сформировать профессиональную карту развития ребенка и освоить все необходимые навыки и умения для успешной социализации [6].

В учреждения дополнительного образования ходят разные дети, в том числе и дети с ОВЗ. В 2021 году в Российской Федерации охват «особых» детей в возрасте от 5 до 18 лет дополнительным образованием составляет лишь 4,5%, что говорит о необходимости особого внимания включения в процесс инклюзивности дополнительного образования [4].

Вопрос профессионального выбора остается актуальным во все времена. Система образования формирует грамотного человека, но важным остается человек–милосердие, человек–гуманист. Родители настраивают своих детей на получение высоких баллов за государственные экзамены, поступление в высшие учебные заведения, получение хорошей и достойной работы, и как результат мы наблюдаем черствое поколение, равнодушное к судьбам других. Поэтому государство особое внимание уделяет воспитательному процессу и, в свою очередь, системе дополнительного образования.

Образовательные программы дополнительного образования разнообразны и с каждым годом изменяются под запросы общества. Реализация программ всех направлений дополнительного образования (художественное, физкультурно-спортивное, социально–гуманитарное, туристско-краеведческое, техническое, естественнонаучное) создает возможность для выявления и развития способностей обучающихся, поддержки талантливых детей, в том числе и успешную социализацию подрастающего поколения [2, с. 153].

Дополнительное образование формирует площадку свободного выбора образовательной области, дополнительных программ, времени обучения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом индивидуальных потребностей ребенка.

Особую роль в процесс освоения программ и социализации ребенка возлагается на педагога. Педагог дополнительного образования подбирает для каждого ребенка виды и формы деятельности, благодаря которым обучающийся может проявить и развить способности [6, с. 340].

Выводы. Таким образом, социализация личности является сложным и непрерывным процессом. Для успешного процесса социализации необходимо множество факторов: окружение, воспитание, детско-родительские отношения, образование и т.д. У каждого

ребенка по своему протекает данный процесс, но особенно трудным периодом адаптации приходится на детей с ограниченными возможностями здоровья. «Особые» дети нуждаются в особых образовательных потребностях (организация условий при их воспитании и обучении), им необходимо создать условия в особом социальном окружении для успешного освоения навыков и умений, чтобы стать полноценными членами общества.

Роль образования, а в особенности дополнительного образования остается актуальным инструментом социализации каждого ребенка, в том числе и детей с ОВЗ. Дети, посещая кружки и секции, формируют этические нормы, социальные компетенции, базовые ценности и собственный стиль жизни.

Современное дополнительное образование создает все необходимые условия для социализации подрастающего поколения, всестороннего развития ребенка, мотивации на самопознание и саморазвитие, а также на творческую активность.

Литература:

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Л. И. Акатов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва, 1999. – 536 с.
4. Голованов В. П. Инклюзивный потенциал современного дополнительного образования детей / В. П. Голованов // Дополнительное образование и воспитание. – 2015. – №1. – С. 3–7.
5. Гиддингс Ф. Г. Теория социализации (русс. изд.) / Ф. Г. Гиддингс. – М., 1898 – 476 с.
6. Самоукова С. А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждении дополнительного образования / С. А. Самоукова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 338–342. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76543.htm> (дата обращения: 22.03.2022).
7. Солодянкина О. В. Воспитание ребёнка с ОВЗ. Методическое пособие для родителей / О. В. Солодянкина. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010, М.: АРКТИ, 2007. [Электронный ресурс]. – URL: <http://ckro.pruzhany.by/?cat=35&paged=3>. (дата обращения: 22.03.2022).

УДК: 376.112.4

ИНКЛЮЗИВНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ, КАК ФОРМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Закревская Ирина Юрьевна,

учитель-дефектолог (тифлопедагог) Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 33», г. Севастополь

Сосяк Светлана Николаевна,

учитель-дефектолог (тифлопедагог) Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 22», г. Севастополь

Аннотация. В статье рассматриваются примеры создания условий для расширения общения, повышения социальной активности дошкольников с нарушениями зрения. Делаются выводы, что реализация совместных инклюзивных социальных проектов

позволяет внедрять различные формы работы по формированию навыков социализации у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения в разновозрастное сообщество, по обогащению их социального опыта во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная среда, социализация, инклюзивно–социальный проект, социальная компетенция, сотрудничество, ограниченные возможности здоровья, дошкольники, зрительные нарушения.

Annotation. The article is devoted to the research of creating conditions conducive to advancing the communication, popular participation process for visual impaired preschoolers. As a result of work, the realization of the joint inclusive social projects makes it possible to introduce various forms of work on the formation of socialization skills for children with special health needs in view of the introduction them into a mixed aged community. Those methods were also directed towards developing children's social experience during the peers and adults interaction.

Keywords: inclusive education, inclusive environment, socialization, inclusive social project, social capacity, cooperation, special health needs, preschoolers, visual impairment.

Введение. В современном мире огромное внимание уделяется проблеме социально–педагогической поддержке лиц с ограниченными возможностями здоровья. Эффективность работы по решению данной проблемы повысится, если решать ее начинать уже с дошкольного возраста. Уже с детства ребенок с ограниченными возможностями здоровья может встречать сложности в развитии, и, одно из них – это ограничение в общении, что ведет к деформированию системы коллективных отношений и снижает социальную активность. Что же можно сделать?

Изложение основного материала исследования. Еще в конце прошлого столетия в мире активно распространяется идея инклюзивного образования. Одним из принципов инклюзивного образования является принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников, что «...предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга...» [2, с. 207].

Анализ различных источников подтверждает, что «Инклюзивная среда в равной степени нужна и инвалидам, и здоровым людям. Первым, чтобы выйти из социальной изоляции, вторым – для разрушения стереотипов и формирования ряда личностных качеств, необходимых для построения коммуникаций с инвалидами. Инклюзия позволяет быстро и творчески находить пути понимания и восприятия друг друга за счет реального взаимодействия» [1, с. 77].

С целью создания условий для расширения общения, повышения социальной активности дошкольников с нарушениями зрения мы обратились к инклюзивным социальным проектам, мероприятиям, праздникам, в основе которых лежит совместная деятельность детей с нарушением зрения и школьников начальной школы с сохранным зрением. Данные мероприятия позволили погрузить участников не только в инклюзивное взаимодействие, но и в общение в разновозрастном сообществе.

Начали мы наше сотрудничество с театрализованного праздника «Здоровье в чашке чая».

В процессе интерактивного общения школьники рассказали ребятам о том, откуда пришла в Россию традиция пить чай, где он выращивается, а дошкольники читали стихи, отгадывали загадки, рассматривали экспонаты и сами рисовали тактильные картины. В конце встречи школьники подарили дошколятам набор саженцев, для формирования «Тактильной клумбы».

В ходе этого мероприятия дошкольники узнали много нового, расширили свой кругозор, пообщались со старшими товарищами, а школьники почувствовали, что они могут приносить радость другим детям.

Инклюзивный социальный проект «Трогательная клумба»:

В начале лета ребята из школы снова пришли в гости к дошколятам для того, чтобы рассказать и показать им, как сажать саженцы, которые были подарены ранее.

Посадочный материал был подобран таким образом, чтобы его могли безопасно рассмотреть и ребята с тяжелым нарушением зрения. Совместная посадка растений в яркие клумбы принесла много радости и впечатлений. Дошкольники все лето ухаживали за клумбами и радовались цветению. Весь процесс ребята отразили в своих рисунках.

Пришедший в страну COVID со всеми ограничениями не смог остановить сотрудничество, а позволил найти новые формы и приемы взаимодействия.

Осенью дошкольники собрали семена цветов, высушили их, а в конце зимы, школьники уже дистанционно показали и рассказали ребятам, как вырастить рассаду. С любовью выращенные саженцы уже наши дошколята передали детям с ограниченными возможностями здоровья в другие дошкольные учреждения города. Таким образом, озеленяя свой детский сад, ребята озеленяют родной город.

Такой вид деятельности также воспитывает у детей ответственность за участие в определенном этапе общего процесса, общего дела.

Инклюзивный социальный проект «Береги зрение!»:

В процессе реализации данного проекта уже ребята с нарушенным зрением рассказали и показали своим друзьям–школьникам, что необходимо делать, чтобы сохранить зрение, как правильно делать зрительную гимнастику. А школьники, посмотрев материал, показали, чему научились. Данные проекты воспитывают у дошкольников с ОВЗ умение и желание самим делать добрые дела, приносить пользу другим людям.

Эстафета подарков «Новогодний колпачок»:

Ученики 4–А класса СОШ № 57 передали воспитанникам подготовительных групп детских садов ко Дню Святого Николая самодельные игрушки. Школьники показали дистанционно мастер класс по изготовлению этих новогодних колпачков. Ребята подготовительной группы по образцу постарались сделать вместе с педагогами и родителями такие же новогодние подарки–игрушки для своих младших друзей – детей других групп детского сада. И подарили их в канун Нового года воспитанникам младшей, средней групп. Получилась добрая эстафета новогодних подарков.

Праздник «Масленица»:

Для социально – нравственного развития ребенка, особенно в дошкольном возрасте, благоприятные условия создаются в процессе знакомства с народными календарными праздниками. Типичной особенностью народных праздников является их коллективный характер, включенность в них всех возрастных групп, в том числе детей и подростков. Игры, забавы, сказки, шутки–прибаутки, загадки, которыми насыщен обычно праздник, обогащают и активизируют словарный запас, формируют умение понимать и четко проговаривать пословицы, скороговорки, правильно их интонировать. Все это способствуют развитию социальной, познавательной, творческой активности детей. Мы отмечали, как наши воспитанники, включаясь в дистанционно–интерактивную программу праздника Масленицы, подготовленную школьниками, становились более раскованными, более открытыми

для общения. Такая форма проведения досуга оказывается не только интересным развлечением для детей, а и образовательным средством освоения дошкольниками нравственных норм и социальных компетенций.

Рассматривая идеи того или иного проекта или мероприятия, мы выбираем те, в которых наши воспитанники смогли бы как можно больше вынести для себя полезного, не просто

что–то узнать о социальных правилах и компетенциях, но и применить свои знания на практике.

Выводы. Реализация совместных инклюзивных социальных проектов позволяет внедрять различные формы работы по формированию навыков социализации у детей с

ограниченными возможностями здоровья в условиях введения в разновозрастное сообщество, по обогащению их социального опыта во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Реализация подобных проектов дает возможность решать задачи по социализации дошкольников:

- развивать способности детей эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений;
- расширять бытовой и социальный опыт детей;
- развивать у детей с нарушенным зрением адекватное восприятие своей социальной значимости;
- строить открытую систему взаимодействия с социумом.

Литература:

1. Садовска С., Терентюк Н. Инклюзивное образование как реализация права в условиях общеобразовательных учреждений / Садовска С., Терентюк Н. // Дефектология. – 2015. – №4. – С. 75–81.

2. Тенкачева Т. Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России / Тенкачева Т. Р. // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – 207 с.

УДК 376.433

СПОСОБЫ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (ТМНР) В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО–ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ–ИНТЕРНАТА

Захарченко Валерия Юрьевна

учитель дефектолог,
Государственное бюджетное специальное (коррекционное)
образовательное учреждение города Севастополя
«Общеобразовательная школа–интернат №1», г. Севастополь

Аннотация. Статья посвящена проблеме мотивации обучающихся в условиях коррекционной школы–интерната. В статье раскрывается определение понятия «подкрепление», классификация подкреплений.

Ключевые слова: поведение, подкрепление, автоматизм подкрепления, классификация подкрепления.

Annotation. The article is devoted to the problem of working with behaviors in a boarding school. The article reveals the definition of “reinforcement”, the classification of reinforcements.

Keywords: behavior, reinforcement, automatism of reinforcements, classification of reinforcements .

Введение. На сегодняшний день в работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) у учителей и воспитателей в большинстве случаев возникает проблема мотивации обучающихся. В решении данной проблемы средства, которые используются в работе с детьми с нормой развития становятся не эффективными. Так, яркие дидактические пособия, разнообразие раздаточного материала, эмоциональное, позитивное проведение занятий и т.п. не мотивирует обучающихся данной категории.

Целью статьи является определение способов мотивации обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) в условиях школы–интерната.

Изложение основного материала исследования. Наиболее эффективным способом мотивации обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) является подкрепление. Подкрепление определяется как то, что следует сразу за поведением (стимул добавляется или изымается) и повышает вероятность того, что поведение повторится в будущем при схожих условиях.

Например, получить 5, пойти подышать свежим воздухом, залезть на гору, чтобы полюбоваться видом.

Выделяют следующие виды подкреплений: безусловные (первичные) подкрепления – продукт эволюции вида, все кто принадлежат к одному биологическому виду имеют сходные или одинаковые поощрения: вода, сон, специфическая еда, температура, кислород, прикосновения матери к младенцу. Является подкреплением, вне зависимости от истории подкрепления; условные (вторичные) подкрепления – первоначально нейтральный стимул, который приобрел функции поощрения путем соединения с одним или несколькими необусловленными или обусловленными стимулами. Например: кукла, мультики, планшет, новый телефон. Эффективность условного подкрепления зависит от мотивационной ситуации.

Условные генерализованные подкрепления – являются результатом соединения со многими безусловными и условными подкреплениями. Зависимость эффективности условного генерализованного подкрепления от мотивационной ситуации мала. С чем большим количеством подкреплений связано генерализованное условное подкрепление, тем больше вероятность того, что поведение повторится. Например: деньги, социальное внимание, жетоны, купоны на скидку, привилегии.

Классификация подкрепления по свойствам: съедобные – все съедобное. Не используем в работе съедобные подкрепления, которые могут нанести вред здоровью ребенка: слишком много сладостей, жирной пищи, алкоголь. Сенсорные – все, чем можно стимулировать наши органы чувств: массаж, щекотка, световые игрушки, музыка. Предметные – вещи, игрушки, наклейки. Активности – любая деятельность (ходить по бульвару, читать после обеда, танцевать, слушать музыку и танцевать, убираться), привилегии (сидеть рядом с учителем), события (поход в кино). Социальные – физический контакт (объятия, бей 5, похлопывания), внимание, нахождение рядом с определенным человеком, похвала и одобрение, привилегии (участвовать в церемонии, помогать учителю раздавать тетради). Принцип Примака (бабушкин закон) – одно поведение служит подкреплением для другого. Если возможность заняться деятельностью, которой человек часто занимается по собственному желанию (играть майнкрафт), обусловлена на выполнении поведения, которое происходит редко (мыть посуду), то предпочитаемая деятельность будет являться подкреплением для поведения, которое происходит редко. Например, сделаешь уроки – пойдешь на улицу.

Таким образом, из всего разнообразия подкреплений необходимо выбирать те, которые будут интересны обучающемуся и смогут повлиять на его поведение. Часто случается так, что изо дня в день у ребенка меняются предпочтения относительно выбора подкрепления.

Выводы. Соблюдая принципы обусловленности, незамедлительности, размера и депривации в подаче подкрепления, станет возможным успешное формирование новых умений и навыков и предотвращение возникновения дезадаптивных форм поведения.

Литература:

1. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Теревинф, 2017. – 512 с.
2. Шрам Р. Детский аутизм и АВА / Р. Шрам. – М.: РАМА, 2018. – 208 с.

НАЧАЛЬНЫЕ СТАДИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА: НОРМА И ПАТОЛОГИЯ

Исмаилова Наиля Иркиновна,

старший преподаватель кафедры психологии

Елабужский институт (филиал)

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга

Аннотация. Материал содержит обобщённый обзор о начальном речевом развитии ребёнка глазами нейропсихолога. Отмечается, что развитие речи ребёнка происходит планомерно, а патология речи проявляется комплексно. Рассматривается специфика трёх речевых стадий в норме и при нарушении функционирования некоторых систем головного мозга.

Ключевые слова: дисфункция речи, речевое развитие, нейропсихолог.

Annotation. The material contains a generalized overview of the child's initial speech development through the eyes of a neuropsychologist. It is noted that the development of the child's speech occurs systematically, and the pathology of speech manifests itself comprehensively. The specifics of the three speech stages in normal and in violation of the functioning of certain brain systems are considered.

Keywords: speech dysfunction, speech development, neuropsychologist.

Введение. В последнее время учёные и специалисты, исследующие проблемы речи, отмечают неуклонный процесс увеличения количества детей, страдающих различными нарушениями речевого развития. Известно, что несовершенства речи имеют особенность закрепляться в виде специфических ошибок чтения и письма, вследствие чего существует риск возникновения дислексии и дисграфии, представляющие собой распространённые формы речевых расстройств у детей.

Изложение основного материала исследования. Первые три года жизни, когда дети в большинстве случаев воспитываются дома, являются решающими в развитии речи. Уже с грудного возраста малыши прислушиваются к звукам, наблюдают за движениями губ матери и отца, радуются, узнавая знакомые голоса. С самого первого дня они впитывают в себя звуки речи, собирают и накапливают слова. Так постепенно ребенок развивает свой пассивный запас слов, которым позднее начинает активно пользоваться [3, с. 112].

С принятием в науке парадигмы междисциплинарных исследований изучение речевого развития детей дошкольного возраста становится не фрагментарным и односторонним, а комплексным, целостным и системным, опирающимся на теоретические положения каждой науки, с позиции которой изучается речь в междисциплинарном взаимодействии. Только комплексное и системное рассмотрение речевого развития детей на стыке психологии и лингвистики, онтогенеза и лингвистики, когнитологии и лингвистики, физиологии и неврологии, лингвистики и неврологии, психологии, лингвистики и неврологии, психологии и неврологии способствует установлению междисциплинарных связей в данном процессе. Помимо этого, их изучение даёт возможность понять и осознать возникающие проблемы в речевом развитии детей дошкольного возраста, которые очень часто не воспринимаются ни педагогами, ни родителями (законными представителями) ребёнка, за исключением учёных, в качестве «маячков», указывающих на недостатки функционирования языкового сознания и языкового поведения [1, с. 28].

Согласно культурно-исторической концепции развития психики Л. С. Выготского, любой дефект ограничивает взаимодействие ребёнка с окружающим его миром, препятствует овладения им культурой, социальным опытом человечества. Следовательно, при нарушениях речи отражаются проблемы психического развития ребёнка: сложности в

овладении образцов поведения в обществе, трудности в установлении контактов со сверстниками, осложнения при разрешении конфликтных ситуаций, низкая мотивация достижения собственных, трудности самостоятельного приобретения навыков социализации.

Подобная несформированность у детей с особыми образовательными потребностями приводит к нарушению коммуникативно-речевого развития, что и определяет создание специальных условий для отработки сенсомоторных стереотипов, артикуляционной практики, формирования знаний правил коммуникации и умений использовать их в актуальных жизненных ситуациях.

Исходя из этого, нужно учитывать междисциплинарный характер нарушения коммуникативно-речевого развития и комплексный характер нуждаемости ребенка в помощи специалистов в области нейропсихологии, дефектологии, логопедии. В исследованиях Ю.В.Чебыкиной указывается, что узконаправленная коррекция нарушений речи содержит ряд недостатков, что привело к возникновению новых методов устранения проблемы с помощью комплексного взаимодействия специалистов разного профиля [5, с. 904].

В этой статье мы подробнее остановимся на обсуждении периодов начального речевого развития глазами нейропсихолога.

Речь у ребенка начинает формироваться и развиваться, начиная с младенческого возраста в процессе общения с мамой и другими окружающими его людьми. Она играет основную роль в эмоциональном и умственном развитии, является основой социального взаимодействия, регулятором поведения. Речевое развитие (или онтогенез речи) — это широко используемое комплексное обозначение процессов, этапов, связанных с овладением (как ребенком, так и в широком смысле, человеком, в течение жизни) средствами как устной, так и письменной речи (языка), характеризующими в свою очередь развитие его навыков коммуникации, вербального мышления и литературного творчества. Развитие речи — сложный процесс, протекающий у каждого ребенка по-разному. Он заключается в развитии понимания обращенной речи, овладении разговорной речью, выражении своих мыслей, чувств, впечатлений языковыми средствами. Правильность и своевременность процесса речевого развития ребенка во многом зависит от речевой среды и практики, воспитания и обучения. Речевое развитие делится на несколько этапов, на каждом из которых ребенок осваивает определенные умения и навыки. Нормативное протекание процесса овладения речью определяется сформированностью совокупности ряда функций организма ребенка: сохранность анатомо-физиологического строения центральных и периферических отделов слухового и речевого аппарата, высших психических функций, нормальные условия развития и воспитания ребенка в микро- и макросоциуме. [4, с. 11].

Важно отметить: на каждом уровне мозгового обеспечения иметь место будет дисфункция речи в зависимости от уровня нервной системы. Т. е. чем ниже уровень нервной системы, тем более тяжелые нарушения речи и тем длительнее и сложнее будет проходить коррекция. Усложняется ситуация еще и тем, что дисфункция более нижнего уровня нервной системы (нарушение ствола мозга) будет патологически повторяться в более поздний период онтогенеза. Например, в возрасте от года до трёх лет при рисовании ребенок может высовывать язык (синкинезии) и это считается нормальным проявлением психомоторного развития, но после трёх лет диагностируется как признак дисфункции среднемозговых образований [2, с. 45].

Для более детального анализа патологии речи обратимся к начальному периоду психоречевого онтогенеза и здесь же выделим нарушения функционирования определённых мозговых систем.

На первой стадии речевого развития у нормотипичного ребёнка сформирована исполнительная часть речи, так как полностью созрел продолговатый мозг. Также в этот пери-од развития формируется мозжечок, отвечающий за координацию движений, проприоцептивную и вестибулярную чувствительность. Если же эти мозговые системы не развиты, то рецепторы в мышцах и сухожилиях не реагируют на команды подать тонус на

речевые зоны, кроме того, поток слуховой информации блокируется, появляется мозжечковые нарушения и речь не формируется.

Вторая стадия речевого онтогенеза связана развитием среднего мозга и сенсорных каналов, которые складывают воедино зрительную и слуховую информацию. Если же это не происходит и сигналы от анализаторов пришли неодновременно, то можно говорить о нарушении первичной сенсорной интеграции. Это может привести к отсутствию речи, а в лучшем случае к произношению ребёнком отдельных слов без грамматического оформления. Кроме того, средний мозг обеспечивает единство психического и мышечного тонуса, а его нарушение приводит к психомоторному обездвиживанию и технически ребёнок не может произнести слова. При этом обращенную речь он понимает в виде предметных слов. Например: покажи цветок, покажи дерево. Но расширенные грамматические конструкции в виде «Покажи, где на клумбе растет цветок» становятся для ребёнка трудно преодолимым препятствием.

Третья стадия речевого онтогенеза у нормотипичного ребёнка выражается в использовании речи простых распространённых предложений. Речевые нарушения, связанные с дефицитом ствола мозга, проявляются преобладанием в речи стереотипных слов или фраз, без привязки к конкретной ситуации. Ребёнок может заимствовать слова из мультфильмов, любимых сказок, известных телевизионных передач и т. п. Первоначально складывается впечатление о развитой связной речи, но это речь «в себе», она может легко распасться, если попросить ребёнка выполнить какое-либо задание (например, описать сюжетную картинку). Речь изобилует несвязными обрывками, не объединена по смыслу, без грамматических конструкций.

Выводы. Таким образом, развитие речи нормотипичного ребёнка на первых стадиях происходит системно. Параллельно развиваются психомоторика, эмоции, освоение наглядных и вербальных значений. При нарушениях речевого развития наблюдается комплексная патология стволовых уровней: нарушена мускулатура и движения, отсутствуют сенсомоторные стереотипы, снижается фонематический слух, происходит нарушения вторичной коммуникации.

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030)

Литература:

1. Бушинская Е. А. Речевое развитие ребенка на стыке междисциплинарных наук / Е. А. Бушинская // Филологическое образование в период детства. – 2021. – № 28. – С. 26–39. – EDN YNZLTY.
2. Покровская С. В., Цветков А. В. Нейропсихологическая помощь детям с нарушениями речи. – М.: «Издание книг ком», 2018. – 176 с.
3. Порохина А. М. Речевое развитие ребенка раннего возраста в процессе общения со взрослыми / А. М. Порохина // Актуальные проблемы художественно-эстетического развития дошкольников: материалы межвузовской научно-практической конференции, Екатеринбург, 02 июня 2015 года / Отв. редактор С.Б. Шухардина. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. – С. 113-116. – EDN UMGFBF.
4. Приходько О. Г. Закономерности нервно-психического и речевого развития ребенка: учебно-методическое пособие / О. Г. Приходько, А. В. Миронова. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2021. – 96 с. – EDN JONMSJ.
5. Чебыкина Ю. В. Комплексный подход в работе логопеда при формировании моторной базы речи / Ю. В. Чебыкина // Наука третьего тысячелетия: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Нефтекамск, 31 марта 2020 года. – Нефтекамск: Научно-издательский центр "Мир науки" (ИП Вострецов Александр Ильич), 2020. – С. 903–908.

КОММУНИКАТИВНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Козина Юлия Васильевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры социально-педагогических технологий
и педагогики девиантного поведения,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта

Аннотация. В статье анализируется понятие коммуникативной мобильности и профессиональной компетентности в условиях современной модернизации образования, обосновывается актуальность формирования коммуникативных навыков у будущих педагогов. Раскрывается значение коммуникативной мобильности как профессионально обязательного качества будущего педагога. Рассмотрена важность развития коммуникативной мобильности будущих специалистов, поскольку это дает возможность формирования таких необходимых качеств, как высокий уровень адаптивности к знакомым и новым ситуациям, позволяет сформировать механизм быстрого реагирования на события в различных областях деятельности, а также обеспечивает гибкое вариативное изменение стиля общения, модели поведения и средств коммуникации в соответствии с выполняемой педагогической ролью.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, коммуникативная мобильность, коммуникативная компетенция.

Annotation. The article analyzes the concept of communicative mobility and professional competence in the conditions of modern education modernization, substantiates the relevance of the formation of communication skills in future teachers. The significance of communicative mobility as a professionally obligatory quality of a future teacher is revealed. The importance of developing the communicative mobility of future specialists is considered, since this makes it possible to form such necessary qualities as a high level of adaptability to familiar and new situations, allows you to form a mechanism for quick response to events in various fields of activity, and also provides a flexible variant change in communication style, behavior patterns and means of communication in accordance with the pedagogical role performed.

Keywords: professional mobility, communicative mobility, communicative competence.

Введение. Внедрение компетентностного подхода в сферу образования в последние десятилетия существенно изменило требования к выпускникам профессиональных образовательных организаций России, обусловив приоритет широкой практической подготовки специалистов, в том числе и лиц с ОВЗ. Современная ситуация диктует свои требования к подготовке будущего педагога, изменяя концептуальные и методологические подходы к становлению его как профессионала. Специалисту в любой области следует адекватно реагировать на изменения, которые происходят, и ориентироваться в сложных профессиональных и социальных ситуациях, быть готовым участвовать в инновационных процессах. И если система профессиональных знаний, умений, ценностей и творческий потенциал выпускника педагогического вуза является основой его компетентности и профессиональной индивидуальности, то коммуникативная мобильность – это способность личности к оперативному и эффективному коммуникативному реагированию, к смене речевых стратегий и тактик, к принятию решений в быстро меняющихся и нестандартных условиях профессионального общения. Таким образом, актуальным становится вопрос о

включении коммуникативной мобильности в состав коммуникативной компетенции, формирование которой нередко выходит на первый план в процессе профессиональной подготовки обучающихся с ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. Мобильность как научная категория широко разработана в психолого-педагогических и социально-педагогических исследованиях, она трактуется как способность быстро перестраиваться, находить нужные формы деятельности (Л. А. Амирова, Ю. И. Калиновский, Р. С. Немов), возможность и способность успешно переключаться на другую деятельность, менять вид труда (Н. А. Анисимова, Е. А. Боярко, Т. И. Мясникова), гибко адаптироваться к изменяющимся профессиональным условиям (И. В. Никулина, О. А. Кипина, Б. М. Игошев).

Категория «коммуникативная мобильность» является новым конструктом научного знания, поэтому пока не имеет однозначной трактовки в научной сфере [1]. Коммуникативная мобильность является интегральным качеством личности, обеспечивающим успешность ее адаптации к постоянно изменяющимся условиям профессионально деятельности и выступает условием профессионального саморазвития.

Профессиональная деятельность педагога предполагает осуществление непосредственного взаимодействия с людьми, в том числе коммуникативного. Очевидно, что эффективность во взаимодействии обеспечивается наличием у человека соответствующих качеств; их совокупность определяется как коммуникативная компетенция, формирование которой является одной из задач профессиональной подготовки специалистов с ОВЗ педагогического направления подготовки. При этом специфика профессиональных задач и накопление профессионального опыта требует совершенствования коммуникативных качеств, в том числе коммуникативной мобильности, под которой понимается способность и готовность личности осуществлять эффективные коммуникации с людьми всех возрастов, социального статуса и интеллектуального развития, гибко применяя разнообразные коммуникативные техники и приемы, известные из прошлого опыта, и быстро осваивая новые. А. Н. Алгаев определяет коммуникативную мобильность как «интегративную характеристику личности, отражающую способность адаптироваться к осуществлению эффективной коммуникации в разных условиях профессиональной деятельности и приводить коммуникативные знания, умения и опыт в состояние наивысшей готовности к взаимодействию с разными участниками образовательных отношений» [2, 3]. По мнению А. В. Смирновой, «коммуникативная мобильность – это способность специалиста осуществлять качественное общение в различных, в том числе непредсказуемых ситуациях, что требуют проявления чувствительности и терпимости к факторам коммуникативной неопределенности и предполагают проявление активности, оперативности и рефлексивности личности» [5, с. 15]. К компонентам коммуникативной мобильности автор относит: «гибкость коммуникативного реагирования, толерантность к неопределенности, способность устанавливать типы неопределенности в ситуации коммуникации, активную позицию, способность к оперативному поиску выхода из затруднительного положения и способность определять отрицательные или положительные эффекты межкультурного общения» [5, с. 9].

Развитие коммуникативной мобильности у выпускников с ОВЗ педагогических специальностей важно и необходимо, поскольку будущий педагог в своей деятельности реализует различные функции: развивающую, коммуникативную, диагностическую, коррекционную, организаторскую, координирующую и т.д. Такая многофункциональность деятельности предполагает овладение разнообразными профессиональными умениями: конструктивными, коммуникативными, организаторскими, специальными и другими. Согласно обозначенной проблеме следует подчеркнуть приоритетность выработки у обучающихся с ОВЗ умений в области коммуникации, а именно: постановка и решение

коммуникативных задач, владение приемами продуктивного общения и т.д. Раскрывая важные для педагога способности к профессиональной деятельности, ученые выдвигают на первый план те, которые способствуют успеху в коммуникации: устанавливать контакты с учеником, общаться с ним (коммуникативные); воспринимать и понимать психологические состояния ребенка (перцептивные); формировать определенный тип и вид деятельности (академические); передавать ребенку необходимую информацию (дидактические); профессионально оценивать себя и ребенка (оценочно-рефлексивные); предусмотреть последствия своих действий, проектировать и прогнозировать развитие личности ребенка (педагогическое воображение) [4].

Развивая представление о содержании и структуре коммуникативной составляющей профессиональной деятельности педагога, следует подчеркнуть, что любой аспект коммуникативной деятельности реализуется с помощью вполне определенных действий и операций, а также имеет свои технологии. В основе эффективного выполнения таких операций, действий и технологий находятся коммуникативные умения педагога, характеристика которых определяется наличием соответствующих коммуникативных способностей, технических средств и внешних условий. Это дает возможность утверждать, что коммуникативная составляющая выполняет интегративную роль в профессиональной деятельности педагога, а коммуникативная деятельность представляет собой деятельность, предметом которой является партнер по общению. Успешность этой деятельности определена степенью развитости коммуникативной мобильности, обеспечивающей скорость и точность установления взаимопонимания между субъектами коммуникации.

Целесообразным способом развития коммуникативной мобильности выпускников с ОВЗ педагогических специальностей является профилизация профессиональной подготовки в заведениях высшего образования, которая обеспечивает расширение узкоспециализированных компетенций у студентов в процессе обучения, что дает широкие возможности для эффективной адаптации лиц с ОВЗ в будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Мобильность общения как неотъемлемая часть коммуникативной компетентности обучающихся с ОВЗ педагогических специальностей является интегративной составляющей процесса профессиональной педагогической подготовки и профессионального самоопределения в ценностном комплексе гуманистической парадигмы. Развитие коммуникативной мобильности будущих педагогов определяется внутренней деятельностью, направленной на изменение отношения к содержанию и характеру коммуникативной деятельности, преобразование сфер смыслового значения, формирование систем отношений и особых потребностей, перевод убеждений, норм, правил и общения на более высокий уровень. Коммуникативная мобильность является важным глобальным компонентом профессиональной компетентности, обеспечивающим социальное и профессиональное взаимодействие, на котором базируется мир профессиональных отношений.

Литература:

1. Абрамова Н.С. Формирование коммуникативных умений магистрантов при изучении дисциплин профессионального цикла / Н. С. Абрамова, О. И. Ваганова, А. В. Трутанова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – № 3 (20). – С. 17–20.
2. Алгаев А. Н. Развитие коммуникативной мобильности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Владикавказ, 2013. – 22 с.

3. Алгаев А. Н. Методика развития коммуникативной мобильности будущих педагогов-психологов / А. Н. Алгаев // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №5 (42). – С.171–174.

4. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Амирова Людмила Александровна. – Уфа, 2009. – 29 с.

5. Смирнова О. В. Формирование коммуникативной мобильности студентов экономического ВУЗа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2013. – 24 с.

УДК: 159.953

РАЗЛИЧНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Ковгунова Кристина Сергеевна,
студент 3 курса, факультета заочного обучения,
ФГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический
университет», г. Москва

Котова Елена Владиславовна,
кандидат психологических наук, доцент,
преподаватель кафедры педагогики и психологии,
ФГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический
университет», г. Москва

Аннотация. В статье рассматриваются механизмы запоминания, сохранения и последующего воспроизведения полученной информации студентами с различными нарушениями или полным отсутствием слуха. Особенности воспроизведения слов, а также различных частей речи, таких как, прилагательное, существительное, глагол.

Ключевые слова: память, нарушения слуха, глухота, речь.

Annotation. The article discusses the mechanisms of memorization, preservation and subsequent reproduction of the information received by students with various hearing impairments or complete absence of hearing. Features of the reproduction of words, as well as various parts of speech, such as, adjective, noun, verb.

Keywords: memory, hearing impairment, deafness, speech.

Введение. Изучение особенностей памяти людей с различными нарушениями слуха имеют важное значение для общей психологии, потому что в этой науки есть ответы на множество вопросов, и, в частности, на этот: в какой мере глухота и формирование речи оказывают воздействие на развитие различных типов памяти?

Изложение основного материала исследования. Образную память у глухих и слабослышащих так же, как у здоровых людей, смело можно описать осмысленностью. У студентов, лишенных слуха сложный процесс запоминания информации опосредуется с той или иной деятельностью по анализу воспринимаемых ими объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанной в образной памяти ранее полученной информации. В то же время особенности формирования зрительного восприятия мира, в первую очередь то, что слабослышащие и глухие люди подмечают в природных явлениях, окружающих предметах самые яркие моменты, но чаще всего эти моменты весьма несущественны. В раннем детстве слабослышащие и глухие дети сначала познают в окружающих объектах специфические моменты, а уже потом общие и особые, подмечают малосущественные детали, в ущерб более значимым, но не таким заметным.

Особенности памяти слов слабослышащими и лишенных слуха студентами изучила Д. М. Маянц, которая выявила сходства и различия между здоровыми и больными

испытуемыми при запоминании предложенных слов. У всех людей запоминание информации было осмысленным это главное сходство. Но если у здоровых студентов при воспроизведении замена слов была вполне осмысленной, то у слабослышащих четко прослеживалось 3 вида замен:

1. Одно слово подменяется другим, крайне схожим с первым словом по внешнему образу слова (коготь – копать, верить – мерить).
2. Замены слов по смыслу, среди них очень часто были замены по единству предметной ситуации (перо – птица, орех – скорлупа).
3. Замены слов, в которых прекрасно сочетаются смысловая близость и внешняя схожесть (собрали – избрали, отписал – описывал).

На быстроту запоминания информации слабослышащими людьми оказывает влияние то, к какой именно категории относятся слова. Студенты, лишенные слуха в первую очередь, запоминают существительные, так как у них есть предметная отнесенность. Представления об иных частях речи развиваются с определенными сложностями, потому что их формирование ложится на соответствующие мыслительные процессы (к примеру, абстракцию – при запоминании прилагательных, обобщение различных действий – при запоминании глаголов). Поэтому при усвоении существительных отличий между лишенными слуха и здоровыми людьми не так разительны, а вот при запоминании прилагательных и глаголов эти различия прослеживаются в течение всей жизни [3, с. 276].

Студенты, лишенные слуха не в состоянии передать содержание текста своими словами, поэтому они воспроизводят его дословно. По мнению Д. М. Маянца и Л. В. Занкова, данное стремление можно объяснить не только лишь бедным словарным запасом, но и тем, что используемые слабослышащими слова «инертны», застыли в определенных сочетаниях. Люди, лишенные способности слышать очень часто не в состоянии удалить слово из определенной группы слов и применять его в соответствии с его правильным значением в иных сочетаниях.

В процессе формирования речи, в форме игры и образовательной деятельности память слабослышащих людей улучшается. Т. В. Розанова выделила 3 направления формирования словесной памяти у глухих и слабослышащих студентов. Основное направление связано с запоминанием информации на длительный период. Что же для этого нужно:

1. Применяя дидактические материалы добиться того, чтобы учащейся понял суть текста [2, с. 215–218].
2. Помочь человеку овладеть разнообразными приемами произвольного запоминания – разбить текстовый материал на смысловые части, выделить в тексте наиболее важные пункты, подобрать названия к смысловым частям, составить подробный план текста и т.д.
3. Научить человека вносить новую информацию в ранее сложившуюся систему знаний.

Чтобы выполнить, вышеперечисленные 3 пункта необходимо устанавливать отличия и сходства, классифицировать и систематизировать информацию. Очень важно создать у студента установку на многолетнее запоминание полученной информации. Потому что произвольное запоминание развивается у слабослышащих гораздо медленнее, следует активно применять и непроизвольное запоминание – подачу новой информации в форме увлекательной игры, многочисленных приемов, которые способствуют обдумыванию и переработке информации [1, с. 12].

Выводы. М. М. Нудельман, В. В. Синяк, Т. В. Розанова в различный период времени, проводив эксперименты, установили, что память глухих и слабослышащих наделена следующими особенностями: смешивают объекты похожие друг на друга, лучше воспроизводят цельные фигуры, потому что студентам, лишенным слуха гораздо сложнее сопоставить разнообразные образы, чем здоровым индивидам.

Литература:

1. Назарова Н. М. Инклюзивное образование: генезис и проблемы внедрения / Н. М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2019. – Т.2. – № 2. с. 10–16.
2. Хванливин М. М. Функциональная и структурная организация памяти в норме и патологии [Текст] / М. М. Хванливин // Современное образование Саратов., 2017. – 215–222 с.
3. Шипицына Л. М. Современные тенденции развития специального образования в России / Л. М. Шипицына // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2019. – 276 с.

УДК 376.37

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ЛИТЕРАТУРНЫМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ

Кокорева Оксана Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры специальной психологии

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им.Л.Н.Толстого», г. Тула

Аннотация. В статье рассматривается роль восприятия художественной литературы как основы для развития творческого воображения, творческого мышления, эстетических чувств при ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями с литературными произведениями. Сформулированы условия, способствующие развитию творческих способностей детей седьмого года жизни с общим недоразвитием речи в процессе ознакомления с литературными произведениями. Приводится система вопросов по сюжетной линии произведения для активизации творческого мышления детей.

Ключевые слова: творческие способности, художественная литература, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Annotation. The article deals with the role of the perception of literature as the basis for the development of creative imagination, creative thinking, aesthetic sensitivity in the familiarization of senior preschool children with speech disorders with literary works. The conditions contributing to the development of creative abilities of children of the seventh year of life with general underdevelopment of speech in the process of familiarization with literary works are formulated. The system of questions on the plot line of a work to activate the creative thinking of children is given.

Keywords: creative abilities, fiction, older preschool children, general underdevelopment of speech.

Введение. Исследование развития творческих способностей человека остается актуальной проблемой в течение длительного времени. На сегодняшний день накоплено достаточно экспериментальных данных, свидетельствующих о возможности развития творческих способностей у детей, начиная с дошкольного возраста. Вопросы развития творческих начал у детей рассматривались Л.С. Выготским, Н.С. Лейтесом, специфика детского творчества раскрывалась в работах психологов (Л.А. Венгер, Л. С. Выготский, В.Т. Кудрявцев) и педагогов (Н.А.Ветлугина, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова). Особенности развития творчества у детей при ознакомлении с литературными произведениями представлены в исследованиях Н.П. Алешаевой, Н.Д. Молдавской, К.А. Москаленко, Е.В. Никонович.

Изложение основного материала исследования. По мнению Н.С. Лейтеса, творческие способности выступают, с одной стороны, как составляющая умственного развития ребенка, а с другой – являются его личностной характеристикой. Ученый особенно подчеркивал роль детства в развитии творческих способностей, считая, что детям характерна особая расположенность к творчеству. В его работах определены особенности развития творчества и дана характеристика творческой деятельности детей на разных возрастных этапах.

Компонентами творческих способностей у старших дошкольников являются: творческое воображение, творческое мышление, эстетические чувства. Очевидно, что все указанные компоненты при определенных условиях могут успешно развиваться в процессе ознакомления детей с художественными произведениями при использовании специальных приемов, направленных на стимулирование проявлений творческой активности детей.

Прежде всего, следует учитывать тот факт, что дошкольник, как правило, слушатель, а не читатель. Даже умеющие читать дети с удовольствием слушают чтение художественных произведений взрослыми, при условии их выразительной передачи, поскольку чувствуют себя вовлеченными в совместный со взрослым процесс, который объединяет читающего и слушающего совместными эмоциональными переживаниями и обеспечивает возможность заинтересованного обсуждения прочитанного [1, с. 5].

Категория старших дошкольников как читателей впервые была охарактеризована в комплексном социологическом исследовании, проведенном Н.П. Опариной. Она утверждает, что старший дошкольник способен выделить читательскую деятельность как особо значимую в жизни человека.

Ребенок испытывает положительное эмоциональное переживание от восприятия литературных текстов, он психологически готов к активному восприятию, так как обладает достаточно высоким уровнем развития наглядно-образного мышления, воображения и речи [3, с. 10].

Восприятие художественных произведений, по мнению А.В. Запорожца, должно рассматриваться, как комплекс интеллектуальных и эмоционально-волевых проявлений своеобразной деятельности, в котором задействованы различные процессы: мышление, память, воображение. Так, проникновение в сущность художественного изображения достигается путем анализа и синтеза. Воспроизведение в воображении образов литературного произведения является необходимым условием его осмысления, глубина осмысления зависит от точности воссозданных образов.

Восприятие литературы – это деятельность, генетически восходящая к игре, которая перенесенная здесь во внутренний план и протекающая в психике человека.

Ряд исследователей (Л.М. Гурович, А.В. Запорожец, А.М. Леушина) считают, что уже в старшем дошкольном возрасте зарождается генетически более сложный вид восприятия литературы, в котором проявляется способность ребенка к отчуждению от позиции героя, возможность не только содействовать ему, но и рассматривать все описываемые события с точки зрения автора. Это связано с появлением действий самосознания, характеризующихся интересом детей к поступкам, взаимоотношениям, переживаниям окружающих (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев).

В нашем исследовании для диагностики творческих способностей детей седьмого года жизни с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) использовались следующие критерии: интеллектуальный, мотивационно-потребностный, деятельностный. В результате констатирующего эксперимента нами было выявлено, что развитие творческих способностей большинства детей с указанной нозологией находится на низком уровне при недостаточной сформированности всех трех компонентов. У детей отсутствует вербальная гибкость, способность к рассуждению; наблюдаются сложности в восприятии сходств и различий между реальными предметами или изображениями, их деталей (интеллектуальный компонент), они пассивны, не стремятся проявлять творчество (мотивационно-потребностный компонент), не могут создавать и необычные образы, принимать

нестандартные решения, часто отказываются от выполнения творческих заданий (деятельностный компонент).

Для формирования творческой деятельности детей с общим недоразвитием речи (ОНР) необходима организация специального психолого-педагогического сопровождения. На основе изученной научной литературы можно сформулировать условия, способствующие развитию творческих способностей детей седьмого года жизни с ОНР в процессе ознакомления с литературными произведениями:

1. Проведение предварительной работы, обеспечивающей накопление детьми необходимого опыта для обеспечения адекватного восприятия литературного произведения и понимания его смысла.

2. Обеспечение разнообразия литературного репертуара, позволяющего обогатить опыт детей в области жанровых особенностей, образного языка, авторского стиля, необходимый для проведения анализа произведений как с точки зрения смыслового наполнения, так и с позиций специфики его художественной передачи.

3. Использование в процессе беседы по литературному произведению проблемно-поисковых вопросов, творческих практических заданий.

4. Использование в процессе ознакомления с литературой произведений изобразительного искусства, музыкальных произведений, помогающих лучше понять смысловую и эмоциональную стороны прочитанного произведения.

5. Организация творческой деятельности после чтения литературного произведения, не ограничивающей детей в тематике замыслов, выборе способов и средств осуществления, предоставления возможностей для их комбинирования.

6. Наводящий и подсказывающий характер помощи взрослого, исключая прямой влияние на творческую деятельность ребенка, использование приемов, стимулирующих элементы творческого поиска.

Технология развития творческих способностей детей с ОНР в процессе ознакомления с литературными произведениями должна базироваться на работе с текстом, способствующей проникновению в образную систему произведения и воздействующей на деятельность воображения ребенка. В качестве приемов развития детского творчества могут использоваться иллюстрирование (словесное, графическое и музыкальное), пересказы с творческими дополнениями, импровизации, инсценировки, игры-драматизации.

Для активизации творческого мышления детей используется система вопросов по сюжетной линии произведения [2, с.160]. В ходе анализа произведения вопросы должны быть направлены на активизацию разных сторон восприятия, стимулирование мыслительной деятельности, вызов адекватной эмоциональной реакции, проявление действий воображения.

Можно выделить следующие группы вопросов:

1. Направленные на развитие у детей способности эмоционально откликаться на прочитанное (Каким цветом можно отразить настроение этого произведения? Какое настроение создает первая часть? Какие чувства вызвала у вас последняя часть? А какое чувство она вызвала у автора? Какими красками можно нарисовать цветовую модель частей этого произведения?)

2. Направленные на пробуждение воображения и фантазии (Каким ты представляешь себе этого персонажа? Как можно представить образ осени? Какие картины предстают перед вами, когда вы читаете стихотворение?)

3. Направленные на детализацию и конкретизацию представлений об эпитетах, сравнении, олицетворении, метафоре (Найдите в тексте красивые слова... Что означает это слово? Что им хотел выразить автор? С чем сравнивает автор ...?) Работа над образным языком очень важна. Она способствует развитию речи детей с ОНР, обогащению их словарного запаса, приближает к творческому процессу. Именно выразительные средства языка, красоту поэтических выражений должны понимать дети.

4. Направленные на выражение личностного отношения (Какие чувства у вас возникли после прочтения стихотворения? Какую музыкальную картину вы увидели? Изменилось ли ваше отношение к ...? Над чем можно задуматься, слушая стихотворение?)

При использовании метода иллюстрирования детям следует предложить представить себя художниками и рассказать, что нужно сделать, чтобы нарисовать иллюстрацию. Сначала составляется словесная картина, затем графическое изображение. Этот прием позволяет воссоздать в воображении детей картину, описанную автором, проникнуть в эмоциональную тональность произведения. При создании иллюстрации детям можно предложить выбрать материалы для создания выразительного образа, подобрать строки из стихотворения к своим картинам.

Детям и их родителям следует предлагать выполнять домашние задания, которые носят творческий характер: нарисовать иллюстрацию к понравившейся части литературного произведения, выучить стихотворение и сделать к нему аппликацию из цветной бумаги, выполнить поделку из пластилина или природного материала.

Выводы. Анализ результатов проведенной экспериментальной работы показал выраженную положительную динамику развития творческих способностей у детей седьмого года жизни с ОНР (III уровень речевого развития).

Творчество дошкольников с ОНР должно стимулироваться и направляться извне, наилучшим стимулом для этого будет организация жизни детей, которая создаёт потребности для различных проявлений творческой инициативы детей и возможности для ее реализации. Восприятие и анализ произведений художественной литературы могут иметь творческий характер и способствовать развитию творческих способностей детей.

Литература:

1. Гурович Л. М. Ребенок и книга / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая, В. И. Логинова. – СПб.: Акцидент, 1996. – 23 с.
2. Кокорева О. И. Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с литературными произведениями / О. И. Кокорева // Актуальные проблемы речевого развития дошкольников и детского творчества в современном обществе. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2013. – С. 159–162.
3. Опарина Н. П. Развитие дошкольника (5–6 лет) как читателя в детской библиотеке: автореф. дисс. к.п.н. – СПб., 1992. – 16 с.

УДК 376

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Комарова Нина Николаевна,
заместитель директора по УР 1 квалификационной категории,
педагог-психолог, педагог- мастер

КГУ «Рудненская специальная школа-интернат № 1 для детей-сирот и детей,
оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями»,
Костанайская область, г. Рудный, Республика Казахстан

Ахметова Сания Тахиржановна,
учитель математики и информатики, педагог-исследователь

КГУ «Рудненская специальная школа-интернат № 1 для детей-сирот и детей,
оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями»,
Костанайская область, г. Рудный, Республика Казахстан

Зиберт Вероника Олеговна,
Учитель-дефектолог, руководитель Центра коррекции и развития

КГУ «Рудненская специальная школа-интернат № 1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями»,
Костанайская область, г. Рудный, Республика Казахстан

Аннотация. В данной статье описывается практический опыт педагогической работы на базе КГУ «Рудненская специальная школа – интернат № 1 для детей– сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями». В статье раскрываются основные вопросы инклюзивного и специального образования учащихся с ООП, а также опыт и результаты практической деятельности педагогов школы – интерната №1. После статьи имеется список используемой литературы. Данная статья адресована всем представителям педагогического сообщества.

Ключевые слова: специальное образование, учащиеся, школа, воспитание, система работы, интеграция, коллектив, дети с особыми образовательными потребностями.

Annotation. This article describes the practical experience of pedagogical work on the basis of the MSI" Special boarding School No. 1 of Rudny for orphans and children left without parental care, with special educational needs". The article reveals the main issues of inclusive and special education of students with special educational needs, as well as the experience and results of practical activities of teachers of boarding school No. 1. After the article there is a list of used literature. This article is addressed to all representatives of the pedagogical community.

Keywords: special education, students, school, upbringing, work system, integration, team, children with special educational needs.

Введение. Актуальным сегодня является вопрос о системе взаимосвязи между «более старым» специальным образованием и «более новым» инклюзивным образованием. Во-первых, до сих пор остается «не закрытым» вопрос о месте специального образования на фоне внедрения в педагогический процесс инклюзии. Сторонники инклюзии считают, что в специальном образовании нет необходимости, оно ограничивает возможности и права ребенка с особыми образовательными потребностями; является фактором дискриминации; способствует искажению эмоционально-волевого фактора, а именно снижает личностную самооценку, не способствует формированию правомерного поведения, отсутствию позитивного мышления и другое. Во-вторых, существует определенное мнение, что обучение учащихся одного класса по разным Типовым учебным программам, а иногда их число достигает двух-трех, негативно сказывается на качестве обученности детей с особыми образовательными потребностями. Если учесть дополнительные факторы, такие как разновидности адаптированных Типовых учебных программ «сокращенная учебная программа», «индивидуальная учебная программа», требование с учетом инклюзии адаптации учебных программ под особенности развития каждого учащегося, то становится очевидно, насколько сложно реализовать указанные требования учителю на уроке в инклюзивном пространстве, в противоположность специальному образованию, где все ориентировано на одну категорию учащихся. Отдельно можно отметить и необходимость использования специальных форм и методов, приемов, без которых невозможно выполнение принципов обучения детей с особыми образовательными потребностями. Все это может привести к «выгоранию» педагогов, к их перегрузке, и как следствие – учащиеся с особыми образовательными потребностями вновь испытывают стойкие трудности в обучении. В-третьих, недостаточность адаптированных учебно-методических материалов, рекомендованного практического опыта работы с детьми данной категории, опытно–экспериментальных площадок, электронных баз данных, системы консультирования, обмена информацией, рецензирования и много другое. В-четвертых, сложности реализации в практической деятельности нормативно-правовых актов в области обучения и воспитания, сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Все вышеназванное, наглядно доказывает, что существует целый спектр проблем, которые требуют не линейного, а интегративного подходов, включающий потенциальные возможности как специального,

так и инклюзивного образования, направленные на повышение статуса ребенка с особыми образовательными потребностями во всех сферах его деятельности [1,1–3].

Изложение основного материала исследования. Одной из форм взаимодействия может являться ресурсный центр на базе специальной организации образования. Данная практика существует в Республике Казахстан на базе Коммунального государственного учреждения «Рудненская специальная школа– интернат № 1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области. В специальной организации образования обучаются и проживают 125 детей–сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с особыми образовательными потребностями, а именно с задержкой психического развития, легкой и умеренной умственной отсталостью. Педагогическим коллективом был накоплен и распространён положительный опыт работы в Республике Казахстан и Российской Федерации в рамках участия в международных *научно-практических* конференциях и публикациях, на сайтах и социальных сетях; определена система партнерства с медико-социальными организациями и общественными организациями, производственными организациями посредством заключения меморандумов и участия в совместных мероприятиях и другое.

Хотелось бы остановиться отдельно на роли и системе работы нашей организации, именно как ресурсного центра [2,149–178].

Одним из приоритетных направлений работы является разработка Типовых учебных программ для учащихся с задержкой психического развития и учащихся с легкой и умеренной умственной отсталостью. В период с 2018 по 2021 годы учителя разработали 22 Типовые специальные учебные программы уровня начального и основного образования для обучающихся с задержкой психического развития с русским языком обучения (в рамках Бюджетной программы 099 «Обеспечение доступности качественного школьного образования» под программы 102 «Методологическое обеспечение в сфере среднего образования Министерства образования и науки Республики Казахстан» в лице Государственного учреждения «Национальный научно–практический центр коррекционной педагогики» Министерства образования и науки Республики Казахстан, соответственно 2018 год – 19 учебных программ, 2020 год – 2 учебные программы, 2021 год – 1 учебная программа. Это позволило, во-первых, с учетом результатов практической деятельности, создать и апробировать главный инструментарий – учебные программы, во-вторых, иметь коллектив учителей-предметников и учителей начальных классов, которые осуществляли процесс внедрения учебных программ в учебный процесс, а именно, проводя семинары и консультации, аналитические и мониторинговые исследования изучающие трудности внедрения, как со стороны учащихся, так и со стороны педагогов и другое [3,24–27].

Следующим направлением, позволяющим активизировать процесс понимания и принятия инклюзии, стало установка на открытость специальной организации образования через вовлечение общественных организаций, попечительских советов, общественных фондов, предприятий и организаций, спонсоров и другое. Не секрет, что именно изоляция специальных организаций образования не позволяет учащимся иметь реальное представление о мире, возможностях реализовать свои потребности и возможности, гибких путей социализации. Все это, часто, рождает завышенную самооценку у детей с особыми образовательными потребностями, повышенные требования к окружающим, неумение быть лидерами и брать ответственность на себя. Это объяснимо, ведь дети период становления личности живут в щадящих условиях, и выходя из специальных организаций они не могут адаптироваться к требованиям общества. С этой целью, нами было организовано сотрудничество посредством заключения меморандумов о сотрудничестве, которые позволяют учащимся социализироваться и получить профессию. На сегодняшний момент заключено четыре меморандума:

1) о взаимодействии в области становления и развития института наставничества педагогов «Рудненская специальная школа-интернат №1 для детей–сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской, КГКП «Рудненский Социально–гуманитарный колледж имени И. Алтынсарина» Управления образования акимата Костанайской области;

2) о взаимодействии в области становления и развития института обучения и сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (.КГКП «Сарыкольский колледж агробизнеса и права» Управления образования акимата Костанайской области, КГУ «Общеобразовательная школа № 13 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области, КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми ограниченными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области, КГУ «Рудненская специальная школа–интернат №1 для детей–сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области, КГКП «Детский сад № 12» акимата города Рудного, КГУ «Детская деревня семейного типа «Жанұя» Управления образования акимата Костанайской области, КГУ «Кабинет психолого-педагогической коррекции Мендыкаринского района» Управления образования акимата Костанайской области,

ИП детская студия «Отражение», ИП Центр повышения квалификации NewStep, ИП «Зиберт»;

3) взаимодействие в области становления и развития института обучения, коррекции и сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (Общественное объединение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья «Stop autism» г.Костанай, «Рудненская специальная школа–интернат №1 для детей–сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области);

4) взаимодействие в области профессиолизации (Общественный Фонда «Kazbrands», АО «ССГПО», филиал ОО «Отраслевой горно-металлургический профсоюз «Казпрофметал», КГУ «Рудненская специальная школа– интернат № 1 для детей1– сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области [4,194–196].

Положительным результатом этой деятельности явилось создание механизма сопровождения и поддержки детей с особыми образовательными потребностями от дошкольного возраста до трудоустройства и закрепления в трудовых коллективах. Также, детям– сиротам и детям, оставшихся без попечения родителей возможности сотрудничества школы– интерната обеспечили ситуацию психологической защищенности и ситуации успеха [5,190–193].

Следующим направлением, важным для эффективной системы обучения является обеспечение образовательного пространства учебно-методическим материалом, в частности адаптированным коррекционно-развивающими программами соответствующих типу задержки или нарушению позволяющим наполнить коррекционным содержанием учебный материал урока, выполнить рекомендации медико-психолого-педагогической комиссии. Педагогическим коллективом были получены лицензии Книжной палаты Республики Казахстан, всего 41 инновационный проект (методические пособия, методические рекомендации, сборники). Данный материал был распространен в рамках методических мероприятиях различного уровня: Международная научно-практическая онлайн–конференция «Евразийская психологическая наука и практика: междисциплинарные тенденции» (2021 год, РК, город Усть-Каменогорск), Международная научно-практическая конференция «Непрерывность педагогического образования – залог успешности современных педагогов» (2022 год, РК, город Костанай), Международная научно-практическая конференция «Горизонты образования» (2022 год, РФ, город Омск), Республиканский семинар-практикум «Инклюзивное образование: теория, практика и инновации» (2022 год, РК, город Рудный), областная научно-практическая конференция

«шаг вперед: сотрудничество, опыт, перспектива», областной семинар-практикум «Повышение качества обучения учащихся с особыми образовательными потребностями посредством реабилитационной педагогики» (РК, Костанайская область) и другие [6,47–50].

Немаловажную роль играет и сотрудничество с Российскими и Казахстанскими изданиями: Научно-практический журнал «НАУКА И РЕАЛЬНОСТЬ / SCIENCE & REALITY (РФ), научно-методические журналы «Коррекционная педагога», «Справочник руководителя образовательного учреждения», «Справочник классного руководителя», «Үздік ұстаз», ««Zhargynbolashag»» «Логопед», «Педагогический мир Казахстана» педагогический журнал «WWW.МЕКТЕПZURNAL.KZ», информационно-аналитический журнал «BOIASHAK» и другие (РК). Удобным инструментом сотрудничества являются сайты и социальные связи. На сайте школы-интерната представлены разделы: нормативно-правовой, методический, коррекционно-развивающий, экспериментальный, инновационный, где еженедельно обновляется информация (КГУ Рудненская коррекционная Школа–интернат №1 (shkola–internat1.kz)). Также новинки представлены в социальных сетях инстаграмм (https://instagram.com/rsshi_1?utm_medium=copy_link), Фейсбук (<https://www.facebook.com/profile.php?id=100049748259740>).

Выводы. Подводя итог вышесказанному можно отметить, что современные реалии отчетливо доказывают необходимость комплексного характера обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями и интеграции всех материально-технических, учебно-методических, человеческих ресурсов и направление их на развитие и обеспечение здоровьесберегающей среды детям с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Altinai, F., Cagiltay K., Jemni M. & Altinay Z. Guest Editorial: Technology Support for Fostering Life–Long of Learners with Disabilities [Текст] / F. Altinai, K. Cagiltay, Jemni M. & Altinay Z. // Educational Technology & Society. – 2016. – 19 (1). – Pp.1–3.
2. Balmeo M.L. et al. (2014) Integrating Technology in Tteaching Students with Special Learning Needs in the SPED schools in Baguio City [Текст] / M.L. Balmeo, E.M. Nimo // The IAFOR Journal of Education. Vol. II. Issue II. Pp 149–178.
3. Бойков Д. И. Перспективы информационно–коммуникационных технологий в педагогическом образовании [Текст] / Д. И. Бойков // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 9. – С. 24–27.
4. Грешникова М. А. Формирование математических знаний при помощи ИКТ у учащихся со сниженным интеллектом [Текст] / М. А. Грешникова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – №9. – С.194–196.
5. Куликовская Н. Э. Компьютерные логопедические игры: историко–философский обзор [Текст] / Н. Э. Куликовская // Теория и практика общественного развития. – 2001. – № 7. – С. 190–193.
6. Никольская И. А. Информационные технологии в специальном образовании [Текст] / И. А. Никольская // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2(4). – С.47–50.

КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Коновская Ольга Михайловна,
Директор МБОУ «Школа № 99», г. Ростов-на-Дону
Белуженко Ольга Васильевна,
педагог–психолог МБОУ «Школа № 99», г. Ростов-на-Дону
Сагиян Дмитрий Юрьевич,
студент ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону

Аннотация. Настоящая работа представляет собой опыт социально–психологического исследования карьерных ориентаций старшеклассников. На целевой выборке старшеклассников, имеющих инвалидность и ограниченные возможности здоровья, установлены достоверные корреляционные связи между якорями карьеры. Показаны отличия от результатов обследования лиц, не имеющих ограничений по здоровью.

Ключевые слова: лица с инвалидностью и ОВЗ, карьерные ориентации, корреляционный анализ.

Annotation. This work is an experience of a socio–psychological study of career orientations of high school students. On a target sample of high school students with disabilities significant correlations has been found between their career anchors. Differences has been described between the just mentioned data and the results obtained for young people without disabilities.

Key words: people with disabilities, career orientations, correlation analysis.

Введение. Известно, что одним из важнейших периодов развития карьерных притязаний молодых людей является период их обучения в старших классах средней школы, в ходе которого происходит активный процесс осознания карьерных целей и разработки алгоритмов, способных обеспечить последующее успешное профессиональное развитие.

Однако, как отмечает С. В. Чернобровкина и др. [2], для юношей и девушек с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья выбор профессии может быть обусловлен, к сожалению, не их собственными профессиональными ценностями, а условиями и возможностями выбираемого учебного заведения.

Основной целью нашего исследования является изучение карьерных ориентаций старшеклассников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, а также сравнение их с карьерными ориентациями старшеклассников, не имеющих ограничений по здоровью.

Задачи исследования:

1) Выявление уровневых характеристик карьерных ориентаций у старшеклассников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и у старшеклассников, не имеющих ограничений по здоровью.

2) Анализ корреляционных связей между карьерными ориентациями у обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и у лиц, не имеющих таких ограничений.

Изложение основного материала исследования. Для исследования социально–психологических характеристик карьерных ориентаций старшеклассников мы использовали методику «Якоря карьеры» Э. Шейна.

Для математической обработки полученных данных использовался пакет программы SPSS 13 [1]. Для описания полученных данных был применён метод первичной описательной статистики, критерий Колмогорова–Смирнова, корреляционный анализ.

В выборку вошли:

–Обучающиеся 9–х – 11–х классов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (12 чел.).

–Обучающиеся 9–х – 11–х классов, не имеющие ограничений по здоровью (12 чел.) – контрольная группа.

Первая подвыборка формировалась по принципу доступных случаев. В неё вошли 4 девушки и 8 юношей в возрасте от 15 до 17 лет (средний возраст – 15,5 лет).

Вторая подвыборка формировалась на основе принципа эквивалентности первой подвыборке по полу, возрасту и параллели.

Исследование было проведено в январе 2022 г. в режиме *on-line*.

Опросник «Якоря карьеры» («Career Anchors») был разработан организационным консультантом и специалистом по организационной культуре Э. Шейном [4]. Адаптация и перевод на русский язык были осуществлены В.А. Чикер и др. [3].

Э. Шейном были выделены 9 основных карьерных ориентаций («якорей»). К группе потребностей субъекта относятся следующие якоря карьеры: «стабильность работы», «стабильность места жительства» и «интеграция стилей жизни». К группе ценностей субъекта относятся якоря карьеры: «автономия», «служение» и «вызов». И, наконец, к группе способностей субъекта относятся якоря карьеры: «профессиональная компетентность», «менеджмент» и «предпринимательство».

Уровневые характеристики карьерной мотивации субъекта выглядят следующим образом: невысокий уровень карьерной мотивации – от 0 до 3 баллов; средний – от 4 до 7 баллов; высокий – от 8 до 10 баллов.

На рис. 1 представлены основные статистические характеристики карьерных ориентаций для старшеклассников обеих подвыборок.

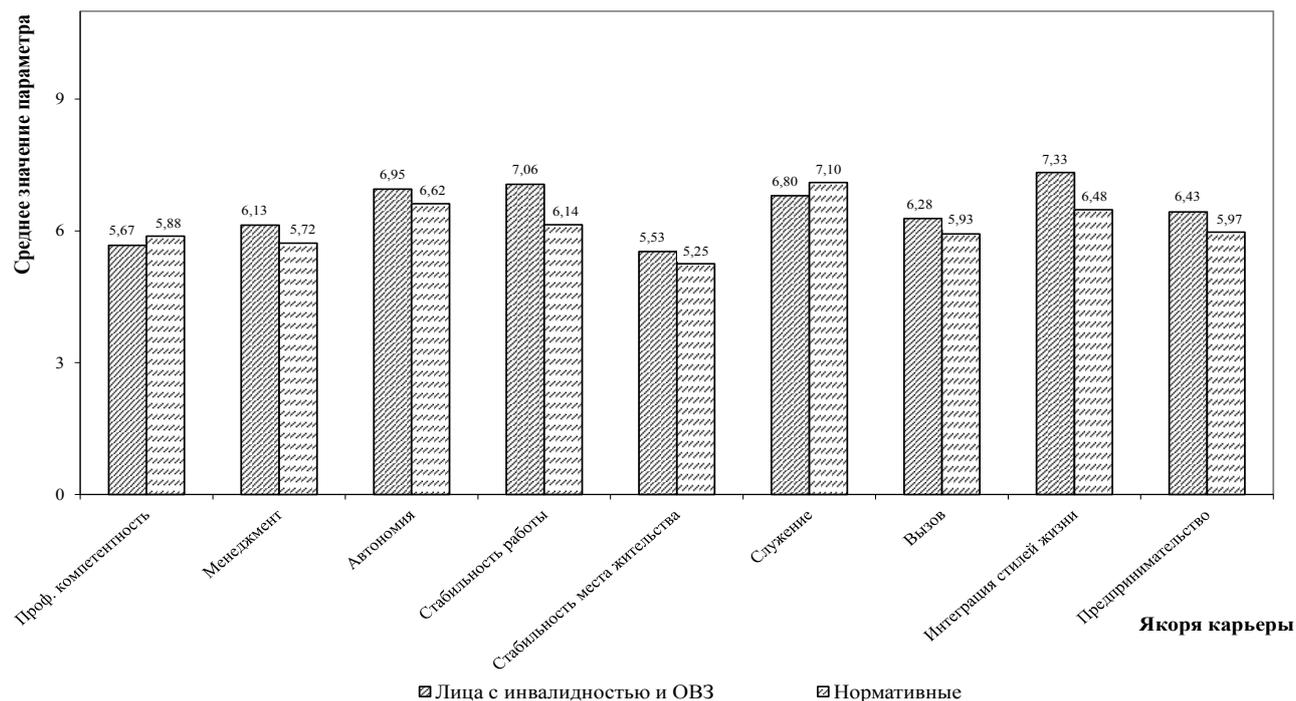


Рис. 1. Сравнение средних значений якорей карьеры, полученных по одноимённой методике для обеих подвыборок.

Из рис. 1 следует, что у старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ наиболее предпочитаемым является якорь «интеграция стилей жизни, что свидетельствует о стремлении юношей и девушек сбалансировать свою жизнь, обеспечить равноправное сосуществование в ней таких понятий как «семья», «работа», «друзья», «хобби» и т.п. На втором месте по частоте выбора находится якорь «стабильность работы». Очевидно, что данная карьерная ориентация обусловлена потребностью старшеклассников в безопасности и

стабильности. На третьем месте по привлекательности для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ оказался якорь «автономия», относящийся к группе «ценности субъекта».

Наименее выбираемым якорем у старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ является «стабильность места жительства», что указывает на готовность данной категории респондентов достаточно мобильно менять место жительства для построения успешной карьеры.

В свою очередь, у обучающихся без ограничений по здоровью наиболее предпочитаемым является якорь «служение», что свидетельствует о стремлении респондентов этой категории оказывать помощь другим людям, служить им. На втором месте по частоте выбора находится якорь, относящийся к сфере ценностей – «автономия», а на третьем – якорь, относящийся к сфере потребностей респондентов – «интеграция стилей жизни».

Наименее выбираемым якорем у старшеклассников без ограничений по здоровью, как и у обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, является «стабильность места жительства».

Заслуживает отдельного упоминания то обстоятельство, что для обеих категорий обучающихся якорь карьеры «профессиональная компетентность» обладает лишь средним уровнем значением (от 5,67 у первой подвыборки до 5,88 – у второй), т.е. определённо не находится в приоритете у школьной молодёжи.

Далее, с помощью теста Колмогорова–Смирнова, нами была проверена принадлежность результатов, полученных по методике «Якоря карьеры», к нормальному распределению. Оказалось, что не все значения уровня выраженности переменных соответствуют нормальному распределению, поэтому при дальнейшей статистической обработке нами использовались непараметрические методы.

В частности, при осуществлении корреляционного анализа в качестве меры связи нами был использован непараметрический критерий Спирмена. Выявленные достоверные связи между карьерными ориентациями представлены ниже в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Корреляционные связи между якорями карьеры у старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ

<i>№№ n/n</i>	<i>Корреляционная диада</i>	<i>Коэффициент корреляции Спирмена</i>	<i>Двухсторонний уровень значимости p</i>
1	автономия – стабильность работы	0,724**	0,008
2	автономия – служение	0,703*	0,011
3	автономия – интеграция стилей жизни	0,763**	0,004
4	стабильность работы – служение	0,618*	0,032
5	стабильность работы – интеграция стилей жизни	0,758**	0,004
6	стабильность места жительства – вызов	0,705*	0,010
7	служение – интеграция стилей жизни	0,678*	0,015
8	вызов – предпринимательство	0,586*	0,045
9	предпринимательство – менеджмент	0,853**	0,0001

Корреляционные связи между якорями карьеры у старшеклассников без ограничений по здоровью

<i>№№ n/n</i>	<i>Корреляционная диада</i>	<i>Коэффициент корреляции Спирмена</i>	<i>Двухсторонний уровень значимости p</i>
1	стабильность работы – служение	0,625*	0,030
2	служение – интеграция стилей жизни	0,603*	0,038
3	вызов – предпринимательство	0,608*	0,036

Как следует из данных табл. 1, у старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ существует одинаковое количество достоверных связей для якорей карьеры «автономия», «стабильность работы», «интеграция стилей жизни» и «служение» – по три для каждого упомянутого якоря. При этом, именно якорь «автономия» сможет способствовать реализации у респондентов данной категории – несмотря на ограниченные возможности здоровья – таких карьерных ориентаций, как «менеджмент» и «предпринимательство», относящихся к группе «способности субъекта». Наряду с этим сможет быть реализована карьерная ориентация «стабильность работы» (группа «потребности субъекта»), а также – карьерная ориентация «вызов» (группа «ценности субъекта»).

В свою очередь, из данных табл. 2 следует, что у обучающихся без ограниченных возможностей здоровья обнаружена достоверная связь якоря карьеры «служение» (группа «ценности субъекта») с якорями карьеры «стабильность работы» и «интеграция стилей жизни» (оба – группа «потребности субъекта»), что, на наш взгляд, не требует особого комментария. Наряду с этим, якорь карьеры «вызов» (группа «ценности субъекта») будет способствовать реализации у старшеклассников данной категории якоря карьеры «предпринимательство» (группа «способности субъекта»).

Значения и интерпретации коэффициентов корреляции в корреляционном анализе

<i>Значение коэффициента корреляции</i>	<i>Интерпретация</i>
До 0,2	Очень слабая корреляция
До 0,5	Слабая корреляция
До 0,7	Средняя корреляция
До 0,9	Высокая корреляция
Свыше 0,9	Очень высокая корреляция

Отдельного упоминания заслуживает тот факт, что все корреляционные диады, зафиксированные нами для обучающихся без ограниченных возможностей здоровья (табл. 2), характерны и для респондентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (табл. 1). При этом все они, в соответствии с интерпретацией Л.М. Шишлянниковой [5], соответствует средней степени корреляции между рассматриваемыми якорями карьеры (см. табл. 3). Вместе с тем, корреляционные диады, выявленные только для подвыборки обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, характеризуются значениями коэффициента корреляции Спирмена, свидетельствующими о высокой степени корреляции (от 0,703 до 0,853).

Выводы.

1. В соответствии с поставленной задачей исследования выявлены уровневые характеристики карьерных ориентаций у старшеклассников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и у старшеклассников, не имеющих таковых.
2. При помощи корреляционного анализа установлены достоверные корреляционные связи между якорями карьеры у старшеклассников обеих категорий.

3. Установлено, что существуют различия в уровневых характеристиках карьерных установок у обучающихся с инвалидностью и ОВЗ по сравнению с обучающимися, не имеющими ограничений по здоровью.

4. Установлено, что старшеклассникам с инвалидностью и ОВЗ для успешной реализации их карьерных установок необходима автономия.

5. Рекомендовано развивать у старшеклассников обеих категорий направление мотивирования, соответствующее карьерной ориентации «профессиональная компетентность», тем самым, повышая значимость этого якоря карьеры для последующего успешного трудоустройства.

Литература:

1. Наследов А. Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Гаследов. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.

2. Чернобровкина С. В., Грушко Н. В. Карьерные ориентации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивная готовность работодателей / Чернобровкина С. В., Грушко Н. В. // Вестн. Ом. ун-та. Серия «Экономика». – 2019. – Т. 17. – № 1. – С. 155–166.

3. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала / В. А. Чикер. – СПб.: Речь, 2004. – С. 85–96.

4. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.

5. Шишлянникова Л. М. Применение корреляционного анализа в психологии / Л. М. Шишлянникова // Психологическая наука и образование. – 2009. – Том 14. – № 1. – С. 98–107.

УДК 376.36+372.016:81

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Королькова Ольга Олеговна,

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогики

Института естественных и социально-экономических наук,
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск

Аннотация. В статье проанализированы особенности различных категорий обучающихся с нарушениями речи, описаны преемственные технологии обучения школьников и студентов с нарушениями речи русскому и английскому языкам.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, нарушения речи, языковое образование, общее образование, высшее образование, русский язык, английский язык, игровые технологии, мнемотехника.

Annotation. The article analyzes the features of various categories of students with speech disorders, describes successive technologies for teaching schoolchildren and students with speech disorders in Russian and English.

Keywords: students with special educational needs, speech disorders, language education, general education, higher education, Russian language, English language, gaming technologies, mnemonics.

Введение. Проблема преемственности всегда была одной из важнейших в педагогике. Особую актуальность она имеет в настоящее время в связи с тем, что качественное образование на разных его уровнях должны получить все категории обучающихся, в том числе школьники и студенты с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), для которых должны быть созданы специальные образовательные условия, включающие в себя организационные и методические условия, включающие преемственные педагогические технологии, методы и приемы обучения.

Преемственность должна реализовываться не только при получении образования определенной категорией обучающихся с ОВЗ на разных его уровнях, но и в процессе инклюзивного образования обучающихся разных нозологических групп, потому что некоторые категории обучающихся с ОВЗ имеют сходные нарушения в развитии, например, нарушения речи.

Данный вид нарушений создает определенные трудности в освоении школьниками и студентами языкового материала, следовательно, педагогам необходимо реализовывать преемственность в языковом образовании обучающихся с нарушениями речи как на всех уровнях общего образования, так и использовать в вузовском образовании технологии, методы и приемы обучения языкам, преемственные предыдущему уровню образования.

Изложение основного материала исследования. Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов общего и высшего образования и примерных адаптированных основных общеобразовательных программ начального и основного общего образования обучающихся с ОВЗ позволил установить категории обучающихся, имеющих нарушения речи, выявить характерные для этих нозологий нарушения речевого развития и общие для этих групп образовательные потребности.

Нарушения речи, представляющие собой расстройство, отклонение в функционировании механизмов речевой деятельности, характерны не только для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), но и для обучающихся с задержкой психического развития (далее – ЗПР), с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее – НОДА), с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Выявленные у этих категорий обучающихся со статусом ОВЗ нарушения вариативны по характеру и степени выраженности, могут затрагивать как устную, так и письменную речь.

Для обучающихся с нарушениями речи характерны фонематическое или фонетико-фонематическое недоразвитие речи, обусловленное дефектом восприятия и произношения фонем, трудности в обучении грамоте, несформированность орфографического навыка, трудности в освоении всех уровней языковой системы [1]. Многие из этих нарушения устной и письменной речи могут наблюдаться и у студентов.

Анализ письменных работ школьников с ТНР, ЗПР и РАС позволил выявить в них такие общие ошибки, как:

- замена букв;
- пропуск букв;
- вставка букв;
- перестановка букв;
- нарушение лексических норм;
- ошибки в согласовании слов в предложении;
- отсутствие границ слова и предложения характерно для учеников начальных, так и для учеников 5–9 классов;
- оптические ошибки свойственны работам обучающихся 1–9 классов;
- большое количество орфографических ошибок встречается в работах обучающихся всех уровней образования.

Кроме того, для многих обучающихся с нарушениями речи характерны механические ошибки, синтаксические трудности, замедленный процесс письма, нарушения речевой моторики.

Для обучающихся с НОДА характерны не только дизартрические расстройства, но и расстройства общей моторики.

Кроме того, дизартрия, характерная для школьников с ТНР, РАС и НОДА, может стать причиной формирования у них не только системных задержек развития речи, но и нарушений психического развития, в том числе задержки психического развития.

Опыт работы со студентами, имеющими нарушения речи, позволил сделать вывод о том, что в их письменных работах обычно нарушены лексические, синтаксические, пунктуационные и орфографические нормы, которые обучающиеся не в состоянии устранить самостоятельно. Эта категория студентов нуждается в индивидуальном темпе освоения учебной программы и особых условиях для развития коммуникативных компетенций. Преподаватели вуза должны использовать на занятиях специальные технологии, методы и приемы языкового образования, применять различные виды коммуникации, визуализировать учебный материал, активизировать речевую деятельность обучающихся [6].

Таким образом, школьники и студенты с различными нарушениями речи имеют общие образовательные потребности, такие как необходимость индивидуализации обучения и применения специальных технологий, методов и приемов, которые обеспечили бы реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на их речевые процессы и повысили бы контроль за их устной и письменной речью.

Языковое образование обучающихся с нарушениями речи осуществляется на уроках русского, родного и иностранного языков, литературного чтения, литературного чтения на родном языке, литературы, родной литературы, смыслового чтения в школе, а студенты вузов получают языковое образование, изучая дисциплины «Русский язык и культура речи» и «Иностранный язык». Значит, для решения проблемы преемственности в языковом образовании обучающихся с нарушениями речи, необходимо выявить, а затем использовать педагогические технологии, методы и приемы, одновременно приемлемые в процессе обучения языкам каждой из выявленных категорий на различных уровнях образования и эффективные в обучении русскому и иностранному языкам школьников и студентов разных нозологических групп.

Многолетний опыт работы преподавателей НГПУ с обучающимися, имеющими различные нарушения речи, на всех уровнях общего и высшего образования позволил сделать вывод о том, что наиболее приемлемыми технологиями, методами и приемами обучения языкам являются игровые технологии и методы, а также мнотехнические приемы [2–4].

Игровые технологии универсальны, потому что их можно использовать в обучении языкам как детей, так и взрослых [2; 4]. Они позволяют одновременно формировать и поддерживать положительную учебную мотивацию, формировать и развивать коммуникативные навыки, проводить коррекционно-развивающую работу в школе и в вузе.

Наиболее приемлемыми и эффективными игровыми заданиями являются кроссворды. Необходимость использования в языковом образовании обучающихся с нарушениями речи кроссвордов обусловлена тем, что они позволяют формировать положительную учебную мотивацию. Кроссвордные задания могут быть использованы в процессе реализации любой организационной формы обучения. Преимуществом кроссвордов является то, что от обучающихся требуется минимальное заполнение бланков с заданием. Заранее заданное количество букв способствует тому, что обучающийся не допустит пропуска букв. Этот вид заданий позволяет расширить и систематизировать словарный запас школьников и

студентов. Кроме того, для решения кроссвордов необходимо внимательно читать задание, следовательно, данный вид упражнений позволяет формировать навыки осознанного чтения.

В языковом образовании обучающихся с различными нарушениями речи эффективно использование алфавитных и тематических кроссвордов, филвордов и чайнвордов [2].

Разновидности алфавитных кроссвордов «Сквозная буква» и «Только на эту букву» позволяют формировать у школьников и студентов орфографический навык.

Тематические кроссворды способствуют расширению и уточнению словарного запаса обучающихся, формируют навыки группировки и классификации языкового материала.

Навык чтения и орфографический навык наиболее эффективно формируются при разгадывании филвордов, потому что обучающемуся необходимо найти «спрятанные» в каждой строке слова. Данное задание способствует обогащению, уточнению, систематизации словарного запаса обучающихся, так как чаще всего филворды бывают тематическими.

В филворд, используемый на занятиях в вузе, целесообразно включать термины дисциплин блоков общепрофессиональной подготовки базовой части учебного плана, а также дисциплин блока общепрофильной подготовки вариативной части учебного плана по профилю обучения. Кроме того, данный вид задания можно использовать и для формирования орфографического навыка не только на практических занятиях по русскому языку и культуре речи, но и на практических занятиях по профильным дисциплинам. Тематические филворды целесообразно использовать на практических занятиях по английскому языку.

Чайнворды позволяют формировать орфографический навык, т.к. первая или последняя буквы слова часто являются орфограммами, и систематизировать словарный запас обучающихся, потому что часто являются тематическими. Чайнворды применимы в обучении языкам школе и в вузе.

Эффективны в языковом образовании обучающихся с нарушениями речи мнемотехнические приемы, т.е. различные стихи, рассказы, рисунки, ребусы, группировки слов, которые вызывают у обучающихся ассоциации и тем самым помогают запомнить написание русских и английских слов. Процесс создания таких ассоциаций развивает не только орфографический навык, но и память, воображение, мышление, увеличивает словарный запас обучающихся с нарушениями речи [3].

Так как школьники с нарушениями речи имеют прежде всего трудности восприятия звучащей речи, то на начальном этапе обучения языкам эффективнее будет визуализация языкового материала, т.е. использование графических ассоциаций. Применение графических ассоциаций в начальной школе является преемственным не только к дальнейшему обучению на уровне основного общего образования, но и преемственным к дошкольному образованию.

Опыт использования графических ассоциаций в обучении школьников с ОВЗ написанию словарных слов позволил сделать вывод о том, что яркий графический образ запоминается детьми, они реже допускают ошибки в написании словарных слов, выученных с помощью мнемотехнических приемов.

В процессе обучения русскому языку не только обучающихся с ОВЗ, но и нормативно развивающихся школьников широко применяются рифмованные правила, являющиеся одним из мнемотехнических приемов.

Мнемотехнические приёмы также эффективны в обучении английскому языку студентов с ОВЗ [2; 4]. На уровне высшего образования возможно использование не только графических, но и фонетических ассоциаций, например: kid (ребенок) – need (потребность), mnemonics (мнемотехнические приемы) – week (неделя). Далее можно составить и записать предложения с парами этих слов: Kids with disabilities have special educational needs. Every week we use mnemonics.

Выводы. Для обеспечения доступного и качественного общего и высшего образования обучающихся с ОВЗ необходим учет имеющихся у них нарушений в развитии и их особых образовательных потребностей. Одним из распространенных дефектов развития являются нарушения речи, которые свойственны обучающимся с ТНР, ЗПР, НОДА и РАС. Речевое недоразвитие является причиной их академической неуспеваемости, неполноценной коммуникации, что приводит к снижению учебной мотивации и самооценки обучающихся, поэтому педагогам важно осуществлять преимущество в языковом образовании обучающихся одной нозологии на всех уровнях образования, а также преимущество в языковом образовании обучающихся разных нозологий в инклюзивной практике.

Наиболее эффективными педагогическими технологиями, методами и приемами, позволяющими реализовывать преимущественное коррекционно-развивающее обучение русскому и английскому языкам обучающихся с нарушениями речи в школе и в вузе, являются игровые технологии и методы, а также мнемотехнические приемы.

Систематическое применение в 2015–2022 уч.гг. рассмотренных в статье коррекционно-развивающих заданий в обучении русскому и английскому языкам школьников и студентов с нарушениями речи позволило им достичь планируемых результатов освоения образовательных программ различных уровней образования, успешно пройти промежуточную и итоговую аттестации.

Литература:

1. Алмазова А. А. Особенности обучения русскому языку школьников с нарушениями речи / А. А. Алмазова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 11 (79). – С. 308–313.

2. Колесова С. Н., Королькова О. О., Мишутина О. В. Использование игровых технологий в языковом образовании обучающихся с тяжелыми нарушениями речи при изучении русского и английского языков / С. Н. Колесова, О. О. Королькова, О. В. Мишутина // Вестник педагогических инноваций. – 2020. – №21(58). – С.70–82.

3. Королькова О. О. Использование мнемотехники при изучении младшими школьниками с задержкой психического развития слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями / О. О. Королькова // Управление развитием образования. – 2018. – № 1. – С.108–111.

4. Королькова О. О., Мишутина О. В. Специфические образовательные условия для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи при изучении русского и английского языков / О. О. Королькова, О. В. Мишутина // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – №1(49). – С. 58–68.

5. Кузин А. А., Щербакова М. В. Игровые образовательные технологии в обучении иностранным языкам / А. А. Кузин, М. В. Щербакова // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС : сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.) : в 2 ч. Ч. 1. / [отв. ред. М.В. Щербакова] ; Воронежский государственный университет. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2019. – С. 69–77.

6. Кучина К. А. Особенности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху и речи в университете / К. А. Кучина // Проблемы развития современного общества. Сборник научных статей 4-й Всероссийской научно-практической конференции (24–25 января 2019 г.) / под редакцией: Кузьминой М.В. – Курск: ЮЗГУ, ЗАО «Университетская книга», 2019. – С. 444–448.

УДК: 616.896

ОСОБЕННОСТИ ТАКТИЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Лагоцкис Роландс Андрович,
аспирант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»,
генеральный директор ООО «ДОМ(а) Со-Вершение центра инноваций и
оздоровительных технологий», г. Москва

Аннотация. Статья описывает приёмы адаптированного метода акупрессуры при восстановлении психофизического состояния человека и метод нейрометрии, определяющий способности человека по ритмам мозга Talent Quotient (TQ) (Вербатория), при работе с детьми аутистического спектра.

Ключевые слова: аутизм, дистресс, акупрессура, реабилитация, восстановление, психофизика.

Annotation. The article describes the techniques of the adapted method of acupressure in restoring the psychophysical state of a person and the method of neurometry, which determines a person's abilities according to the rhythms of the brain Talent Quotient (s) (Verbatoria), when working with children of the autistic spectrum.

Keywords: autism, distress, acupressure, rehabilitation, recovery, psychophysics.

Введение. Актуальность работы определяется новым отношением к проблемам как аутизма, так и детей с синдромом раннего детского аутизма, а также увеличением количества страдающих расстройствами аутистического спектра (РАС) [3]. Однако, как утверждается в статье И. В. Пятницкой, «...рост показателей объясняется в первую очередь тем, что современная психиатрия шагнула далеко вперед в плане ранней диагностики девиаций» [2; с.74].

Как отмечается в работах Бруно Беттельхейма (2013), Била Нейсона (2016), И. В. Макарова (2018), В. Я. Матвиевского (2021) и других, о проблемах аутизма начали открыто говорить только в середине 20 столетия. Поэтому количество страдающих от РАС в мире достоверно неизвестно. Мы полагаем, что численность важна для понимания масштаба работы, однако и то количество детей с РАС, которое находится под наблюдением сегодня, позволяет сделать вывод об общих признаках отклонений и путях помощи таким детям. В настоящее время и в работах, и пособиях по сопровождению детей с РАС говорится о том, что на данный момент нет методики, которая бы позволила решить эту проблему.

Изложение основного материала исследования. В своей работе по сопровождению детей с РАС мы выделили несколько аспектов, на которые хотим обратить внимание, а именно: ослабление или торможение поисково-ориентировочного рефлекса, отстранённость от происходящего вокруг в настоящий момент (проприоцептивное восприятие), дисфункция восприятия глубины пространства и образного восприятия.

Исходя из понимания выделенных нами аспектов, мы применили два метода, первый – адаптированный метод акупрессуры в соответствии с Авторским Свидетельством № 11903 РАО от 24 мая 2007 года «Восстановление психофизического состояния человека» (далее, Метод), и второй, нейрометрия способностей по ритмам мозга Talent Quotient (TQ) (Вербатория, <https://verbatoria.ru/>), Патент РФ 2671869 от 24.08.2017, регистрация в US Congress Library номер TX8–704–140 от 11 февраля 2019 [1].

В работах нейропсихологов и нейрофизиологов, таких как Г. Селье, Л. С. Выготский, Э. В. Ильенков, В. А. Дубынин и др., описываются механизмы работы нейронов и нейросетей, поведение человека при стрессах, обучении, вызывающем ощущение радости и внутреннего вознаграждения во время действий, выполняемых человеком. Тестирование волновой активности мозга позволяло выявить те грани интересов детей, которые давали возможность вывести ребёнка на интересующие его темы. Через эти темы мы могли начинать диалог с ребёнком, который открывал нам и родителям не только интересы ребёнка, но и возможные сценарии дальнейшего развития этих интересов. Трудности, с которыми мы встречались и которые описаны у многих авторов, взаимодействующих с детьми с РАС, оказывались преодолимыми для нас, но вводили родителей в недоумение, когда они понимали, что их мнение, основанное на собственном опыте, при работе с детьми требовало пересмотра. Мы столкнулись с убеждениями родителей о возможностях детей, и не всегда родители желали их пересматривать. В этом мы увидели совпадение с мнением других авторов, писавших о проблемах взаимодействия между детьми и их мамами («синдром холодной мамы»), хотя до результатов тестов внешне заинтересованность матерей в улучшении психоэмоционального состояния их детей с РАС выражалась в искренней озабоченности и участии. Для желающих продолжать дальнейшую работу мы проводили консультации как отдельно с ребёнком и отдельно с матерью, так и впоследствии совместно ребёнка с матерью. Суть консультаций – выявить и усилить в ребёнке с РАС направления поисково-ориентировочного рефлекса, по которым родители смогут дальше работать самостоятельно. Как в своих работах писал В. Я. Матвиевский, основной задачей являлась настройка матери на ребёнка, на её безусловную связь с ним, т. к. она становилась его сопровождающим и соединяющим элементом между ним и социумом. С одной стороны, это требовало вывести ребёнка в «сферу интересов» из «замкнутого круга» повторов, с другой стороны, в работе с матерью поменять её убеждения относительно ребёнка.

В то же время мы понимали, что любая психическая, физическая активность отображается в работе ЦНС, других системах организма и опорно-двигательного аппарата (ОДА) и оставляет свои стереотипичные паттерны в работе организма. Так стрессовые ситуации для детей с РАС и нейротипичных детей оставляют разные блоки в системах, органах и тканях. Например, нейротипичные дети находят выход из таких ситуаций, как бы поднимаясь над ними, за счёт образного видения, обобщения и ощущения себя в пространстве, учитывая все три координаты, а дети с РАС (при том, что не имеют нарушений в зрительной системе) «замыкаются» в кругу своих интересов ещё сильнее, т.к. не могут составить общую картину и сенсорная дефензивность вызывает у них усиление гипертонуса в мышцах. Такого рода перегрузка проявляется в типичных для детей с РАС эмоциональных «сбросах», агрессии, депрессии. Поэтому, применяя Метод, мы понимали, что перед тем, как проявить тактильную работу, нам необходимо заинтересовать ребёнка в том, что будет с ним происходить, т. е. не вызвать в нём дополнительной сенсорной дефензивности. Иногда мы привлекали его внимание к вещам, находившимся в помещении, так постепенно заинтересовывая его кушеткой, а далее и самой процедурой. В другой раз вовлекали в тактильную работу с матерью, и только потом проводили работу с ребёнком. Каждый ребёнок требовал индивидуального подхода, и это не позволяет говорить о выработке какой-то одной методики для работы с детьми АС.

Проводя работу в сочетании двух представленных методик, мы смогли выявить пути, по которым возможно не только сократить время адаптации детей с РАС к реалиям социума, устраняя блоки от сенсорной дефензивности, но и помочь взрослым, иногда растерянным от непонимания происходящего и живущих в своих схемах, похожих на понятие «социальный аутизм», в устранении пробелов в осознании своей роли в жизни детей, а также в видении ситуации в целом.

Выводы. Мы не готовы говорить о том, что нашли уникальную методику, позволяющую решить проблему аутизма, но мы солидарны со специалистами, родителями,

которые не только верят в возможность получать лучше результаты, но и доказывают своим трудом эффективность своих подходов.

Некоторые результаты, достигнутые нами, а именно: способности воспринимать юмор и шутить — проявились в процессе применения методики, тактильная практика принесла освобождение от «зависания» на родителях или своих занятиях, проявился интерес к совместной деятельности.

Мы готовы к сотрудничеству со всеми, кто желает ознакомиться с нашими взглядами и методами, а также обучить специалистов, которые пожелают получить в свой арсенал дополнительный инструментарий.

Литература:

1. Лагоцкис Р. А. Физкультура. Спорт. Здоровье: материалы Международной научно-практической конференции «Чтения Ушинского» [5–6 марта 2020 г.] / под науч. ред. И. А. Осетрова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – 179 с., ISBN 978–5–00089–414–9
2. Макаров И. В., Авентюк А. С., Журнал «Социальная и клиническая психиатрия» Учредители: Издательский дом "Медпрактика–М", 2018. – 74–81 с.
3. Bettelheim В., Беттельхейм Б., Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я: Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2013. – 480 с.
4. Нейсон Билл, Аутизм и нарушения развития / Билл Нейсон. – 2016. – Т. 14. – № 3. – С. 42–48
5. Selye H. Stress Without Distress. Philadelphia: J. B. Lippincott Co., 1974. – 212 с.

УДК: 616.896

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА–ПЕДАГОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ

Литвиненко Виктория Александровна,

обучающегося 2 курса, направления подготовки
44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта

Шушара Татьяна Викторовна

доктор педагогических наук, доцент

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта

Аннотация. Проблема эмоционального выгорания психологов–педагогов становится все более значимой из-за быстрой смены социально–экономической и политической ситуации, увеличения профессиональных нагрузок в профессиональной деятельности, а также большой конкуренции в обществе. Проблематика эмоционального выгорания особенно актуальна среди представителей социэкономических профессий, к которым относится, и профессия психолог–педагог образовательной организации. В данной статье были рассмотрены вопросы психологического здоровья и культуры психологов–педагогов, выделены функции и структурные компоненты данного феномена.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, психологическое здоровье, психологическая культура, психолог–педагог образовательной организации.

Annotation. The problem of emotional burnout of psychologists-teachers is becoming more and more significant due to the rapid change in the socio-economic and political situation, the

increase in professional workloads in professional activities, as well as great competition in society. The problem of emotional burnout is especially relevant among representatives of socio-economic professions, which include the profession of a psychologist-teacher of an educational organization. In this article, the issues of psychological health and culture of psychologists-educators were considered, the functions and structural components of this phenomenon were highlighted.

Keywords: emotional burnout, psychological health, psychological culture, psychologist-teacher of an educational organization.

Введение. Психологическое здоровье является необходимым условием для полноценного функционирования и гармоничного развития личности в течении всей жизни. Особо остро проблема психологического здоровья и психологической культуры стоит в рамках системы образования. На психологов-педагогов возлагается высокая нагрузка, повышенный уровень нервно-психического напряжения. Все эти факторы без наличия профилактики и специализированной коррекционной работы могут приводит к эмоциональному выгоранию, развитию психосоматических расстройств и ряду невротических заболеваний. Таким образом, формирование культуры профессионального здоровья является приоритетным направлением в системе образования для минимизации развития эмоционального выгорания психологов-педагогов.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является исследование проблемы профилактики эмоционального выгорания психологов-педагогов образовательной организации посредством формирования культуры профессионального здоровья.

Изложение основного материала исследования. Профилактика эмоционального выгорания психологов-педагогов и забота о благополучии их психологического здоровья является приоритетной задачей современной системы образования. Особое значение уделяется профессионально-личностному здоровью психолога-педагога в образовательных организациях. Специфика профессии, ее высокая социальная значимость, также довольно высокий уровень стрессогенности определяет риск синдрома профессионального выгорания. Формирование культуры психолога-педагога можно рассматривать как процесс развития профессионально важных качеств и личностных характеристик, которые позволяют выполнять работу наиболее эффективно, подходить к ней творчески, кроме того, сохранять высокий уровень работоспособности и эмоциональную устойчивость.

Научные исследования, посвященные вопросам, связанным с определением сущности культуры здоровья, выявлением характерных особенностей этого понятия, свидетельствуют о том, что процесс формирования культуры здоровья представляет собой сложную, последовательную деятельность личности, направленную на достижение самого совершенного эталона здоровья, который проявляется в ответственном, бережном отношении к собственному здоровью и здоровью общества.

Овладение культурой здоровья является важным условием для достижения человеком физического, духовного и социального благополучия. Особую роль культура здоровья играет в жизни тех людей, профессиональной обязанностью которых является забота о здоровье и благополучии других.

Психолог-педагог образовательной организации, зачастую в статусе, социального педагога – это профессия, в которой сформированность культуры здоровья в значительной степени определяет профессиональную пригодность специалиста и успешность его профессиональной деятельности. от уровня овладения социальным педагогом культурой здоровья зависит не только его профессиональное долголетие, но и качество оказываемой им социальной помощи, которая предусматривает задачи по формированию, сохранению здоровья личности, создания благоприятных условий для ее успешной адаптации, интеграции в социуме [2].

Проведя теоретико-методологический анализ исследователей к трактовке понятия «культура здоровья» и определив специфику психолого-педагогической деятельности,

культуру здоровья психолога-педагога в образовательной деятельности можно определить следующим образом. Это интегративное качество, которое содержит в себе ценности и сформированные на их основе убеждения в необходимости ведения здорового образа жизни для достижения физического, духовного, социального благополучия и реализации властно творческого и интеллектуального потенциала в социально-педагогической деятельности.

Культура профессионального здоровья психолога-педагога – это целостное и динамическое личностное образование, которое основано на осознании ценности здоровья, профессиональной компетентности, знаниях путей и средств здоровьесохранения, которые успешно реализуются в психолого-педагогической деятельности, обеспечивают высокую производительность труда, способствуют личностной и профессиональной самореализации.

В структуре культуры профессионального здоровья психолога-педагога образовательной организации приоритетное значение придается устойчивой мотивации и ценностному отношению к здоровью. Ведь именно осознание ценности здоровья побуждает психолога-педагога образовательной организации к: достижению идеального состояния здоровья, высокого уровня благополучия через постоянное самосовершенствование, получение, углубление знаний по вопросам здоровьесохранения; выработка четкой стратегии здорового образа жизни, гармонизации физической, психической и эмоционально – волевой сфер, соблюдение режима труда и отдыха, выявление скрытых резервов организма и способов их активизации, налаживание обратных связей с социумом; овладение продуктивными копинг-стратегиями, технологиями преодоления стресс-факторов [5].

Понимание сущностных аспектов культуры профессионального здоровья социального педагога позволяет выделить следующие функции данного феномена: аксиологическая, регулятивная, гносеологическую, превентивную, рефлексивная и креативная.

Прежде всего аксиологическая функция подразумевает осознание здоровья как общечеловеческой ценности, позволяет определить место здоровья в системе личностно-профессиональных ценностей. Регулятивная функция связана с эмоционально-волевой регуляцией деятельности психолога-педагога образовательной организации. Гносеологическая функция направлена на познание своих индивидуальных психофизиологических и морфофункциональных особенностей, выявление и мобилизацию скрытых резервов организма. Превентивная функция содержит в себе комплекс профилактических мероприятий, направленных на: предупреждение нарушений в физическом, психическом и социальном здоровье психолога-педагога образовательной организации; противодействие негативным стресс – факторам; ведение здорового образа жизни для сохранения и укрепления профессионального здоровья и достижения высокого уровня благополучия; гармонизацию взаимоотношений с окружающими людьми, социальной средой; укрепление физического и нравственного иммунитета через постоянное самовоспитание и самосовершенствование [3].

Рефлексивная функция культуры профессионального здоровья психолога-педагога образовательной организации заключается в глубоком осознании специалистом себя как основного «творца» своего здоровья, от уровня и качества которого зависит здоровье и благополучие объектов его воздействия. И, наконец, креативная функция проявляется в творческом подходе к решению профессиональных задач и разработке здоровьесберегающих технологий, которые бы отвечали современным требованиям.

Кроме того, на основе выделенных нами функций в структуре профессионального здоровья психолога-педагога стоит отметить следующие компоненты: мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, содержательно-операционный, рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-ценностный компонент соответствует уровню развития потребностно-мотивационной сферы психолога-педагога в отношении культуры профессионального здоровья и охватывает мотивы, связанные с:

– осознанием потребности в сохранении и укреплении здоровья всех субъектов профессиональной деятельности;

– потребностью получения необходимых знаний и их углубления и реализации в профессиональной деятельности;

– необходимостью создания личной философии здоровья и планирования собственной жизнедеятельности в соответствии с принципами культуры здоровья для самосовершенствования, самоутверждения, реализации жизненных и профессиональных целей;

– осознанием значимости профессиональной деятельности психолога–педагога образовательной организации как носителя общечеловеческих ценностей.

Эмоционально–волевой компонент предполагает расширение сферы эмоциональных переживаний в отношении своего здоровья, здоровьесозидания, здоровьесбережение и противодействия здоровьеразрушительным факторам благодаря проявлению волевых усилий.

Он охватывает:

– проявление волевых качеств, необходимых для формирования здоровья и становления культуры профессионального здоровья, связанных с изменением жизнедеятельности согласно основным направлениям здоровья;

– организация контроля за воплощением в жизнь необходимых для укрепления здоровья рекомендаций;

– ограничение, а затем полное исключение из жизнедеятельности всех возможных факторов риска для здоровья;

– положительные эмоциональные реакции, связанные с осознанием возможностей успешно транслировать полученные знания и умения в сфере укрепления здоровья в будущую профессиональную деятельность.

Содержательно–операционный компонент содержит методологические, теоретические, методические, технологические и индивидуальные знания, а также необходимые умения и навыки по формированию культуры профессионального здоровья [2].

Выводы. Подводя итоги вышесказанному можно сделать следующее заключение. Культура профессионального здоровья будущего психолога–педагога образовательной организации представляет собой сложное личностное интегративное образование, которое проявляется в осознанном, ценностном отношении к собственному здоровью, ведении здорового образа жизни и убеждении в его значимости. Выяснение сущности культуры профессионального здоровья будущих психолога–педагога образовательной организации дало нам возможность определить функциональные и структурные компоненты этого явления, критерии, показатели их проявления и уровни сформированности.

Социально–педагогическая деятельность довольно сложна и многогранна. Особое внимание следует акцентировать на необходимости вооружения будущих специалистов прочными знаниями, умениями и навыками для успешного выполнения ими задач и функций, формирования способности преодолевать профессиональные трудности без рисков для собственного здоровья.

Литература:

1. Асмаковец Е. С. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и самоотношения социальных работников / Е. С. Асмаковец // Технологии психолого–социальной работы в условиях мегаполиса : материалы междунар. науч–практ. конф., 25–26 ноября 2010 г., Санкт–Петербург – СПб. : СПбГИПСР, 2010. – С. 267–272.

2. Асеева И. Н. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и стратегий преодоления стресса у социальных работников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / И. Н. Асеева ; Самар. гос. пед. ун–т. – Самара, 2007. – 24 с.

3. Бабич О. И. Личностные ресурсы преодоления синдрома эмоционального выгорания педагогов : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / О. И. Бабич. – Хабаровск, 2015. – 24 с.

4. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова // Вопросы психологии. – 2015. – № 2. – С. 96–104.
5. Ожегова Е. Г. Взаимосвязь синдрома «психического выгорания» и особенностей ценностно–смысловой сферы у педагогов общеобразовательных школ: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Е. Г. Ожегова. – М., 2008. – 25 с.
6. Осухова Н. Г. Профилактика профессионального выгорания / Н. Г. Осухова, В. А. Кожевникова // Школьный психолог. – 2006. – № 16. – С. 1632.

УДК 364

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОДДЕРЖКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Литвиненко Инна Леонтьевна,
кандидат экономических наук, доцент,
доцент кафедры управления и предпринимательства
ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический
университет»,
г. Москва

Аннотация. Для некоторой части российских инвалидов характерна активная позиция в экономическом пространстве, что подтверждается стабильным участием инвалидов в системе трудовых отношений. Подобная позиция позволяет российским инвалидам преодолевать барьеры внедрения на рынок труда, которые имели место на всем протяжении новейшей российской истории. Вместе с тем, административные инструменты поддержки экономической активности инвалидов, в первую очередь квотирование рабочих мест, играют вспомогательную роль в процессах социализации и развития инвалидов.

Ключевые слова: инклюзия, инвалидность, лицо с инвалидностью, государственная поддержка, трудоустройство, рынок труда.

Annotation. Creating conditions for people with disabilities to receive affordable and high-quality higher education, assisting them in professional self-determination and employment is an extremely urgent and socially significant task. And this task must be solved, because the social status of disabled university graduates is incomparable with working disabled people who do not have higher education. The disabled themselves consider higher education as the main factor in increasing their competitiveness in the labor market.

Keywords: inclusion, disability, a person with a disability, state support, employment, labor market.

Введение. Российское общество ждет от государства конкретных шагов по повышению эффективности трудоустройства инвалидов, а не определения концептуального подхода к инвалиду – работнику. На основании изложенного выше можно выдвинуть две гипотезы, каждая из которых нашла свое отражение в работах отечественных и зарубежных специалистов. Результаты этих гипотез должны быть использованы в качестве исходного материала при планировании программ защиты инвалидов в России.

– Первая гипотеза состоит в том, что работники – инвалиды видят в себе силы конкурировать на рынке труда при осуществлении государством конкретных мер, нейтрализующих их ограничения в качестве наемных работников. Притом как работники, так и работодатели имеют представление о том, что именно должно сделать государство, то есть в обществе наличествует понимание проблем инвалидов.

– Вторая гипотеза состоит в том, что проблемы, с которыми сталкиваются инвалиды при трудоустройстве достаточно серьезны и потому от государства на настоящем этапе

развития инфраструктуры рынка труда инвалидов требуются шаги, способные решить текущие, а не стратегические проблемы, связанные с трудоустройством инвалидов

Вероятно, на настоящий момент верны обе эти гипотезы, то есть модель трудоустройства инвалидов в России находится в состоянии трансформации. Для того, чтобы выбрать наиболее эффективные направления модернизации модели трудоустройства инвалидов в России, необходим глубокий анализ базовых факторов, влияющих на эффективность трудоустройства инвалидов.

Изложение основного материала исследования. В настоящее время существует множество факторов, влияющих на занятость. Это социальные, экономические и административные факторы факторами на уровне предприятия выступают трудовые ресурсы, определяющие уровень занятости и особенности политики управления персоналом и уровень обеспечения прав и обязанностей предприятия (организации) в сфере занятости трудовых ресурсов. Главной целью управления трудовыми ресурсами предприятий и организаций региона является обеспечение их рабочей силой с количественными и характеристиками, требуемыми работодателями. Другим важным фактором, влияющим на уровень занятости трудовых ресурсов с позиций работника с ограниченными возможностями здоровья, является возможность его участия в процедурах принятия и реализации управленческих решений.

Важнейшими экономическими факторами являются занятость, безработица, спрос и предложение рабочей силы, а также уровень оплаты труда трудящимся людям с инвалидностью вознаграждение и т.д.

Социальными факторами являются: мотивация работника с инвалидностью уровень удовлетворения трудом условия трудовой деятельности. Также предполагается уровень развития потребностей и степень их реализации в трудовой деятельности определяют удовлетворенность трудом работника как основу его высокой производительности. Можно выделить и другие факторы определяющие трудоустройство лиц с ограниченными возможностями здоровья это:

- психофизиологические факторы, обусловленные непосредственно содержанием трудовой деятельности;

- санитарно-гигиенические условия поддержание в хорошем и комфортом состоянии рабочее место, а также комната отдыха;

- эстетические факторы: способствующие формированию как положительных, так и отрицательных эмоций в процессе трудовой деятельности.

Инвалиды как специфические участники современного рынка труда являются носителями трудового и экономического потенциала. Концептуальные воззрения на инвалидов как на лиц, не способных приносить обществу выгоду, сообразную расходам на поддержание для них достойного уровня жизни, характеризовавшие период индустриализации и начало постиндустриального периода 1890 – 1980–х годов, в настоящее время не актуальна [2].

Полноценной трудовой реабилитации и интеграции инвалида в трудовой процесс он окажется способен самостоятельно обеспечивать надлежащий уровень жизни. Вместе с тем, нельзя не отметить, что вовлечение инвалида в систему трудовых отношений с последующим получением положительного экономического эффекта невозможно без использования системы экономических инструментов, включающей:

- адаптацию среды и рабочего места, на котором протекает производственный процесс, под физиологические потребности инвалида;

- проведения совокупности мероприятий по трудовой реабилитации и профессиональной интеграции инвалида в систему трудовых отношений;

- формирование условий развития конкурентных преимуществ и человеческого капитала инвалида с целью обеспечения возможности его эффективного самостоятельного участия в социально – экономических отношениях.

Кроме того, даже после успешной экономической реабилитации в систему трудовых отношений инвалидов – налогоплательщик, доходы которого формируются преимущественно за счет результатов собственного труда и не зависят от государственных субсидий, продолжает нуждаться в иных формах государственной поддержки. Прежде всего, это:

- инфраструктурная поддержка, без которой данный инвалид окажется не способен функционировать в системе экономических отношений наряду со здоровыми работниками;
- институциональная поддержка, обеспечивающее позитивное восприятие обществом, в особенности действующими и потенциальными коллегами и работодателем, данного инвалида как участника конкурентных трудовых отношений;
- система медико-социальной реабилитации, которая занимается курированием данного инвалида, в том числе с точки зрения планирования его трудовой деятельности и нагрузок [1].

На начальном этапе интеграции инвалида на рынок труда финансовое самообеспечение инструментов вовлечения инвалидов на рынок труда невозможно и требует затрат со стороны государственного бюджета, то есть происходит за счет всех членов общества. Однако в дальнейшем, как показал опыт «старых» развитых экономик мира, таких как США и Великобритания, и «новых» центров экономического роста, таких, как Япония, инструментарий вовлечения инвалидов в систему трудовых отношений может содержаться преимущественно на средства, собираемые в форме налогов с самих инвалидов.

Важнейшей проблемой, с которой сталкиваются работающие инвалиды, являются более высокие, чем в среднем по экономике, расходы.

Действительно, помимо стандартных расходов, связанных с поддержанием социально приемлемого в данном обществе образа жизни и расходов на удовлетворение своих профессиональных потребностей, инвалид вынужден расходовать деньги по следующим направлениям:

- приобретение лекарств;
- прохождение реабилитационных процедур, обеспечение особых условий и режима отдыха и рекреации;
- приобретение медицинского оборудования;
- приобретение специализированного оборудования, связанного с компенсацией физиологического дефекта, препятствующего осуществлению профессиональной деятельности.

Таким образом, инвалид в целом более склонен, чем здоровый работник, принимать невыгодные предложения от работодателя. При наличии у инвалида высшего или среднего специального образования, а таковые имеются у 76% экономически активных инвалидов, заключение подобной сделки не только ухудшает экономическое положение самого инвалида, уменьшает его шансы на профессиональный и карьерный рост, но и сводит на нет затраты, понесенные обществом и государством в ходе профессиональной реабилитации инвалида [5].

Иными словами, сам рынок труда, построенный на манипулировании слабостями инвалида, снижает свой экономический потенциал и препятствует раскрытию возможностей работника с инвалидностью.

В России означенная проблема стоит достаточно остро. Более половины занятых в экономике инвалидов имеют высшее и среднее специальное образование, что указывает на достаточность финансирования образовательного процесса со стороны государства.

Вместе с тем, результаты коммерциализации понесенных государством затрат на настоящий момент являются неудовлетворительными, что указывает на необходимость реорганизации действующей системы.

Особое опасение вызывает тенденция на снижения популярности образования у инвалидов в период 2011–2020 гг. Если среди здоровых работников количество лиц, имеющих высшее или средне специальное образование, на протяжении указанного периода

времени стабильно держится выше уровня 75%, то ситуация, наблюдается среди инвалидов, иная [3].

В 2011 году образование получило около 90% инвалидов, что на 10% выше, чем вреди всех респондентов. Однако к настоящему времени цифра снизилась до 68,7% и продолжает снижаться [4].

Принимая во внимание статистику по странам ЕС, указывающую на рост популярности высшего образования среди инвалидов, можно говорить о деградации целого пласта национальной рабочей силы, а также о крайне неэффективном расходовании бюджетных средств для решения проблемы профессиональной реабилитации инвалидов.

Доля инвалидов, работающих не по специальности, также остается выше, чем в среднем по рынку. Вместе с тем, нельзя не отметить положительный момент: доля работников с инвалидностью, работающих не по специальности, имеет тенденцию к снижению, так же, как и в среднем по рынку.

Подобный феномен может быть объяснен уменьшением в стране количества вузов, оказывающих фиктивные образовательные услуги за деньги, и повышением качества образования в государственных вузах, а также увеличением внимания государства и вузов к проблеме обеспечения инвалидов качественным образованием.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что без принятия соответствующих мер со стороны государства ситуация с неэффективным использованием человеческого и интеллектуального потенциала инвалидов, опасная их деградацией в качестве рабочей силы, не будет изменена.

Выводы. В заключение, следует отметить, что выявленная выше особенность положения инвалидов на рынке труда свойственна менее развитым странам. В экономически развитых странах, например в странах Европейского союза, работающие инвалиды не испытывают экономического давления со стороны внешней среды, обладают ресурсом для самостоятельного планирования своего развития и в целом в меньшей степени, чем их неработающие собратья зависят от всех форм государственной поддержки.

Независимость положения инвалида на рынке труда снимает в долгосрочном периоде с государства часть бремени по социальной защите инвалида и позволяет реорганизовать структуру поддержки.

Соответствующая реорганизация поддержки, в свою очередь, обеспечивает рост конкурентоспособности инвалида и формирует модель его устойчивого и профессионального роста, основанного на взаимодействии с государством и обществом на принципах максимизации совокупного социоэкономического эффекта.

Литература:

1. Байрамов В. Д., Герасимов А. В. Инклюзия в высшем образовании: от теории к практике. Монография / Байрамов В. Д., Герасимов А. В. – М.: Экон–информ, 2018. – 340 с.
2. Профессиональная ориентация инвалидов в условиях многоуровневого образования: теория и практика / [А.В. Герасимов и др.; под общ. ред. В.Д. Байрамова]; Моск. гос. гуман.–экон. ун–т. – М.: Изд–во «Экон–Информ», 2017. – 325 с.
3. Веричева О. Н., Самохвалова А. Г., Румянцев Ю. В., Топка Н. Б., Забелина О. М. Стратегии социального партнерства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Веричева О. Н., Самохвалова А. Г., Румянцев Ю. В., Топка Н. Б., Забелина О. М. // Стратегии социального партнерства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Материалы межрегиональной научно–практической конференции с международным участием. – 2020. – С. 18–28.
4. Мониторинг инклюзивного высшего образования: общие результаты 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ginfo-edu.org/images/Docs/projects/Results.pdf> (дата обращения: 22.03.2022).
5. Статистические данные: сайт Федеральной службы государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru> (дата обращения 07.03.2022).

УДК: 364.4

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОДЕЙСТВИЯ ТРУДОУСТРОЙСТВУ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Можейкина Людмила Борисовна,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии,
руководитель Службы профориентации и содействия трудоустройству РУМЦ НГТУ,
г. Новосибирск

Эман Регина Эдуардовна,

студент Новосибирского государственного технического университета (НГТУ),
г.Новосибирск

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению инклюзивных интерактивных практик в качестве инструмента содействия трудоустройству лиц с инвалидностью. Сформулировано и определено понятие «Инклюзивные интерактивные практики», выявлены их особенности и характеристики, приведены и проанализированы конкретные примеры.

Ключевые слова: инклюзивные интерактивные практики; содействие трудоустройству лиц с инвалидностью; единого инклюзивное пространство.

Annotation. The article is devoted to the consideration of inclusive interactive practices as a tool to promote the employment of persons with disabilities. The concept of "Inclusive interactive practices" is formulated and defined, their features and characteristics are identified, specific examples are given and analyzed.

Keywords: inclusive interactive practices; promotion of employment of persons with disabilities; single inclusive space.

Введение. Интерес к вопросам трудоустройства лиц с ограниченными возможностями, создания равных возможностей для полноценного профессионального функционирования инвалидов в России стремительно растет, что обусловлено развитием социальных прав человека и гражданина, совершенствованием механизма их реализации.

Значительное количество опубликованных научных трудов, которые описывают различные технологии социальной работы в области профессиональной реабилитации, профессионального становления и трудоустройства лиц с инвалидностью. И на сегодняшний день в нашей стране, отсутствует единый и достаточно проработанный методологический подход к описанию и использованию инклюзивных интерактивных практик, которые направлены на содействие трудоустройству лиц с инвалидностью. Данные форматы мероприятий пока активно не применяются, но нуждаемость в реализации таких проектах растёт. Содействие трудоустройству лиц с инвалидностью максимальна важна и своевременна, в особенности в условиях сложной ситуации на рынке труда. Таким образом, можно говорить о новизне и недостаточной разработанности данной проблематики.

В рамках данного исследования будут изучены понятие и сущность инклюзивных интерактивных практик, направленных на содействие трудоустройству лиц с инвалидностью.

Изложение основного материала исследования. Чтобы определить понятие и особенности инклюзивных интерактивных практик, направленных на содействие трудоустройству лиц с инвалидностью, для начала определим понятие «инклюзивный».

Инклюзивный – это основанный на вовлечении и интеграции всех людей и социальных групп в любые социальные процессы, особенно тех, кто находится в трудной жизненной ситуации или имеет ограниченные возможности здоровья.

Исходя из представленных отличительных особенностей инклюзивных интерактивных практик, сформулируем определение понятия «инклюзивные интерактивные практики, направленные на содействие трудоустройству лиц с инвалидностью».

В литературе практически не представлены устоявшиеся определения данного понятия. Наиболее близким по смыслу нашей работы можно считать определение интерактивных практик, данное И.В. Ждановой и Л.Б. Можейкиной. Согласно их мнению, «интерактивные инклюзивные практики, направлены на обеспечение реального взаимодействия соискателей из числа лиц с инвалидностью, работодателей и представителей вузов и реализуемые с целью формирования единого инклюзивного пространства и инклюзивной организационной культуры».

Основываясь на этом подходе и определении понятия интерактивных практик, направленных на содействие трудоустройству лиц с инвалидностью, представляется, что инклюзивные интерактивные практики, направленные на содействие трудоустройству лиц с инвалидностью – это виды деятельности, содержание которых, основываются на активном взаимодействии участников процесса, с целью формирования и развития у лиц с инвалидностью знаний, умений и навыков, необходимых для их трудоустройства.

Главной особенностью инклюзивных интерактивных практик является активное взаимодействие, нахождение в режиме диалога, обязательная обратная связь как от участников интерактивных мероприятий – лиц с инвалидностью, так и от специалистов, которые проводят их. Следовательно, инклюзивные интерактивные практики социальной работы имеют другую форму взаимодействия – это субъектно-субъектное. Уход от презентационной подачи материала к более интегративной, с включением новых форм и технологий освоения компетенций, основанных на непосредственном вовлечении клиента в процесс освоения материала. Данные практики достаточно динамичны, основаны на комбинировании предлагаемых форм методов получения знаний, навыков и умений. При этом, основная идея их реализации заключается в активации инициативы клиента, его творческого потенциала и прикладных навыков в процесс. Особенностью реализации представленных практик социальной работы с лицами с инвалидностью в системе занятости является наличие у них определенного количества медицинских противопоказаний к трудовой деятельности, уменьшающий выбор возможных вакансий исходя из предпочтений человека.

Выводы. Таким образом, благодаря представленным особенностям формируется единое инклюзивное пространство для содействия трудоустройству лиц с инвалидностью.

Существуют различные виды инклюзивных интерактивных практик, направленные на содействие трудоустройству лиц с инвалидностью. К числу таких практик мы отнесли следующие инклюзивные интерактивные практики, содействующие трудоустройству лиц с инвалидностью: тренинги, коуч–сессии, мастер–классы, нетворкинг–площадки. Каждая интерактивная практика имеет свои отличительные черты и особенности применения. Так как каждый вид мероприятия динамичен, подразумевает активность и взаимодействие, то развитие навыков, умений и знаний будут способствовать трудоустройству лиц с инвалидностью наиболее эффективно.

На сегодняшний день активно начинают реализовываться различные виды инклюзивных интерактивных практик, которые содействуют трудоустройству лиц с инвалидностью. Представленные инклюзивные интерактивные практики социальной работы являются одним из актуальных направлений современного обучающего процесса, который

направлен на трудоустройство лиц с инвалидностью и трудовую адаптацию лиц с инвалидностью.

Таким образом, в рамках представленного исследования были сформулированы понятие и особенности интерактивных практик социальной работы, направленных на содействие трудоустройству лиц с инвалидностью, целью которых является формирование и развитие компетенций лиц с инвалидностью, необходимых для их дальнейшего трудоустройства. Очевидную актуальность приобретает всестороннее рассмотрение и изучение интерактивных практик социальной работы как инструмента содействия трудоустройству лиц с инвалидностью.

Литература:

1. Жданова И. В., Можейкина Л. Б. Содействие инклюзивному трудоустройству выпускников вузов из числа инвалидов: концептуальные аспекты и опыт / Жданова И. В., Можейкина Л. Б. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. №195. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sodeystvie-inklyuzivnomu-trudoustroystvu-vypusknikov-vuzov-iz-chisla-invalidov-kontseptualnye-aspekty-i-opyt> (дата обращения: 21.03.2022).

УДК: 378

РАЗВИТИЕ КАРЬЕРНОЙ ТРАЕКТОРИИ СОИСКАТЕЛЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА

Моцовкина Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта

Аннотация. В статье рассматриваются стратегии, направленные на формирование компетенций реализации карьерной траектории соискателя с инвалидностью при выборе своего профессионального пути, планировании карьерных и профессиональных достижений в процессе жизни. Проанализированы этапы построения карьеры, компоненты карьерной траектории, специальные приёмы и техники для молодых специалистов в процессе трудоустройства.

Ключевые слова: карьерная траектория, соискатель с инвалидностью, трудоустройство.

Annotation. The article discusses strategies aimed at the formation of competencies for the implementation of the career trajectory of an applicant with a disability when choosing their professional path, planning career and professional achievements in the process of life. The stages of building a career, the components of a career trajectory, special techniques and techniques for young professionals in the process of employment are analyzed.

Keywords: career trajectory, applicant with a disability, employment.

Введение. В современных социально-экономических условиях поиск эффективных механизмов профессионального самоопределения молодежи, в том числе с инвалидностью и ОВЗ и профессиональной самореализации специалистов на этапе глобализации и позволяет констатировать, что разработка проблемы взаимовлияния профессионального развития и карьеры человека становится одной из насущных и ключевых задач современной психолого-педагогической науки [1]. Карьера определяется как один из показателей индивидуальной профессиональной жизни человека, как продвижение, рост, стремление к достижению желаемого положения в обществе, должности, известности, высокого качества жизни при

активном использовании своих навыков и способностей, однако главное в карьере – внешняя активность субъекта, внешняя детерминирующая его жизнедеятельности, задающая средства достижения результата [2].

Изложение основного материала исследования. «Карьера – (итал. *carriera* – бег, жизненный путь, поприще) это успешное продвижение в областях различной деятельности, достижение успеха и/или материальное благополучие. В большинстве случаев, под профессиональной карьерой подразумевается профессиональный рост, этапы профессионального пути; должностное продвижение в должности; достижение определенного профессионального статуса. С.И. Сотникова приводит следующее определение: карьера - это индивидуально осознанная позиция и поведение, связанная с накоплением и использованием возрастающего человеческого капитала на протяжении рабочей жизни человека [3].

Карьерная траектория или карьерный план – стратегия поведения на рынке труда, которая разрабатывается на определенный период времени; по сути, это планирование профессиональных и карьерных достижений. С психологической точки зрения, карьерный план – это стремление предвидеть все перспективные возможности развития карьеры и воспользоваться ими. Получение профессионального образования крайне важно, но оно теряет смысл, если выпускника с инвалидностью и ОВЗ, учебное заведение не гарантирует трудоустроить. Образовательные учреждения и их выпускники оказались вовлеченными в конкурентную борьбу друг с другом на рынке труда. Поэтому для каждого учреждения приобретает значение работа по повышению конкурентоспособности своих выпускников и в особенности лиц с инвалидностью и ОВЗ. Законодательство Российской Федерации предусматривает равные права на труд. Поэтому трудоустройство инвалидов – чрезвычайно важная и актуальная задача общества [2].

Особенности карьерных ориентаций зависят от возраста кадрового специалиста, гендерной принадлежности, ожидаемых условий деятельности человека. Являясь устойчивым образованием в структуре личности, карьерные ориентации формируются в начале карьерного пути, что необходимо учитывать при разработке адаптационных программ.

Под личным карьерным пространством понимается совокупность общих направлений личностно - профессионального позиционирования человека. Предвидя последствия пребывания в той или иной точке карьерного пространства и осознавая свои ресурсы для достижения карьерных целей, человек может действовать в соответствии с социально предписанным способом воспроизводства компетенции (конкурентных преимуществ) [4]/

В международной практике для обозначения терминологии используются понятия «карьерное планирование» и «развитие карьеры», являющиеся системой непрерывного консультирования по поводу профессиональной карьеры на протяжении всей жизни человека. Ранняя профессиональная ориентация, гармонически сочетающая все три компонента профессионального выбора, служит основой для снижения дисбаланса на рынке труда и рынке образовательных услуг.

Выделяют разные типы/виды карьер по их направленности: квалификационная или горизонтальная карьера предполагает, что работник повышает свою квалификацию, получает новые знания и навыки работы, но при этом занимает одну и ту же должность, либо перемещается на аналогичную позицию в другое структурное подразделение или переходит в смежную функциональную область деятельности, другую организацию, компанию, предприятие.

Основные направления работы с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ, связанные с построением их индивидуальной траектории развития и карьерного роста, содействием трудоустройству, состоят в следующем [5]:

- профессиональная ориентация, профессиональная информация, профессиональная консультация, профессиональный подбор, профессиональный отбор, профессиональная, производственная и социальная адаптация;

- системная работа по формированию индивидуальной карьеры и содействия трудоустройству;
- организация и проведение психологического и профессионального тестирования;
- проведение тренингов, деловых профориентационных игр, ярмарок вакансий и дней карьеры, справочно-информационных бесед, профессиональных экскурсий, конкурсов;
- организация постдипломного сопровождения выпускников с инвалидностью в период профессиональной адаптации на предприятиях.

Для построения карьеры необходимо иметь план, связанный с определенными важными этапами. Выделим следующие, на наш взгляд, важные этапы построения карьеры:

1. Осознанный выбор профессионального образования: именно выбор места обучения является фундаментальным шагом к успешному построению карьеры. Необходимо чётко представлять, ради чего учиться, какое образование и специальность вы хотите получить, к какому профессиональному сообществу хотите принадлежать. Для этого желательно проанализировать рынок образования в России и за рубежом, пообщаться со студентами и выпускниками интересующих учебных заведений, посетить Ярмарки вакансий или Дни карьеры.

2. Во время учебы, необходимо максимально ответственно отнестись к прохождению практики. Здесь, главное, – увидеть свои внутренние потребности и понять, что вам ближе всего. В этом вам помогут всевозможные профориентационные тесты и методики

3. Выбор места работы. При выборе подходящего места работы необходимо определять перспективу. Выпускнику без опыта стоит присмотреться к вакансиям ассистентов, помощников, младших специалистов, как правило с небольшой оплатой труда, а иногда и бесплатной стажировкой, но возможностью расширить раздел опыт работы в своем резюме. Для этого необходимо проанализировать информацию на рабочих сайтах. Зная сферу деятельности, предполагаем, несложно будет определиться с искомой должностью. Проработав несколько источников, необходимо выяснить, какая должность наиболее привлекательна и остановиться на анализе тех требований, которые предъявлены к данной вакансии.

4. Постоянное, непрерывное обучение. Закончив вуз нельзя останавливаться в получении новых знаний. Современный рынок труда весьма динамичен и требует профессионалов готовых обучаться новому, поэтому постоянное обучение и повышение квалификации в течение всей жизни станет неотъемлемой частью конкурентоспособности работника на рынке труда и сотрудника внутри организации как кадрового ресурса. Необходимо постоянно пополнять свой багаж необходимыми теоретическими и практическими знаниями и навыками [3].

Итог построения карьерной траектории — это перспективный специалист, вооруженный необходимыми знаниями и навыками, четко знающий свои карьерные цели и готовый реализовать себя в качестве профессионала в интересующей области.

Полноценная карьера имеет внутренний и внешний компоненты. Первый определяется личностным развитием человека, приумножением его знаний и навыков. Второй - освоением человеком вследствие личностного развития социального пространства. Окружающее социальное пространство многомерно и имеет несколько векторов развития каждой личности в процессе жизни и трудовой деятельности: профессиональный, должностной, статусный, монетарный (экономический, финансовый), духовный. Карьерный путь определяет удовлетворенность человека своей трудовой жизнью, соответственно, общественная и трудовая отдача прямо влияют на результативность деятельности [2].

Следующим немаловажным компонентом карьерной траектории является карьерный рост, который в свою очередь, может быть вертикальным, горизонтальным и диагональным. Вертикальный происходит в рамках одной организации, диагональный связан с переходом в другую компанию, а горизонтальным называют повышение квалификации и заработной платы без изменения должности.

Так, более 45% представителей разных профессий предпочитают вертикальный

карьерный рост; 13% выбирают профессиональное развитие и горизонтальный рост; 39% рассматривают оба варианта — горизонтальный и вертикальный карьерный маршрут. Поэтому, от выбранной траектории зависит вектор развития сотрудника: какое обучение он будет проходить, какие навыки развивать и какие рабочие задачи получать [4].

Карьерный рост — это развитие сотрудника в иерархии должностей организаций, сопровождаемое повышением должностного уровня, ответственности и масштаба решаемых задач.

Технологический потенциал для реализации карьерных траекторий современного специалиста включает совокупность конкретных социальных технологий: планирование продвижения, самооценку карьерных маршрутов; преодоление карьерных пиков. В реальной кадровой практике перспектива должностного продвижения определяется не только наличием вышестоящих статусов, но и регулярной самооценкой своих возможностей.

Скорость профессиональной карьеры может принимать как положительное, так и отрицательное значение. Возможны состояния карьеры, характеризующиеся как «прогресс», «стагнация» и «регресс». Профессиональный прогресс характеризует ориентацию субъекта карьерного развития на выявление, развитие различными способами компетенции для усиления конкурентной позиции на рынке труда. Стагнация связана с тем, что специалист достигает плато карьеры, но не видит для себя перспектив роста в профессии. Подобная позиция тормозит карьерное продвижение. Карьерный регресс (профессиональный дауншифтинг) — это динамика карьеры специалиста по управлению персоналом, связанная с добровольным отказом от инвестиций в совершенствование своих конкурентных преимуществ в труде. Крайним состоянием карьерного регресса является профессиональный апшифтинг - добровольный отказ от профессионального развития как личности. Если компетенции воспроизводятся постоянно, уровень профессионализма кадрового специалиста повышается, следует говорить о норме профессиональной карьеры [5].

Выводы. У каждого человека есть какие-то определённые ограничения. Люди без ограничений или без инвалидности могут столкнуться с тем, что они слишком молоды, слишком стары, недостаточно опытные, низкой квалификации, не умеют делать тех вещей, которые требуются работодателю, не способны к постоянной мотивации к работе, быстро устают, скучают, уходят в декрет, часто меняют работу. Есть масса профессиональных направлений, где те ограничения, которые связаны с инвалидностью, не являются критичными. Чаще всего выпускники с инвалидностью трудоустраиваются на предприятиях, где организационно-правовой формой является унитарное государственное или муниципальное предприятие. Обычно это предприятия, которые функционируют на рынке более 10 лет, они отличаются наличием практики трудоустройства инвалидов и инклюзивной культурой, также имеют квотируемые места для лиц с инвалидностью. Работодатель чаще всего обращает внимание на морально-волевые качества, наличие определенных компетенций по определенной профессии, что является важным условием развития карьерной траектории соискателя с инвалидностью и ОВЗ.

Литература:

1. Глузман Ю. В. Теория и практика инклюзивного образования в вузе: отечественный и зарубежный опыт : монография / Ю. В. Глузман. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2019. – 244 с.
2. Социально-трудовая реабилитация и адаптация инвалидов и лиц пожилого возраста : монография / М. О. Буянова [и др.] ; под редакцией М. О. Буяновой. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 132 с. – (Актуальные монографии). – ISBN 978-5-534-12672-3. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/498990>

3. Кутушева Э. Т. Профессиональное становление и трудоустройство лиц с ограниченными возможностями здоровья // Содействие профессиональному развитию и трудоустройству студентов и выпускников с ОВЗ : Сборник материалов круглого стола, Курск, 14 декабря 2017 года / Ответственный редактор Л.В. Широкова. – Курск: Закрытое акционерное общество "Университетская книга", 2018. – С. 43-46.

4. Методические рекомендации по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности, утвержденные приказом Минтруда России от 4 августа 2014 г. - № 515.

5. Сотникова С.И. Управление карьерой М.: Инфра- М, 2006: цит. По Горчакова Л. Н. Понятие «Карьера» в научно- практической литературе // Молодой ученый. – 2010. — №1- 2. Т. 2. – С. 263- 266. – URL <https://moluch.ru/archive/13/1029/>

6. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе: учебное пособие / С.Т. Кохан. – Чита, ЗабГУ, 2018.– 172 с.

УДК 7.067

ИНКЛЮЗИВНОЕ ИСКУССТВО: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Мустафина Лилия Фаатовна,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры социально-культурной деятельности и педагогики,

специалист по работе со студентами-инвалидами

ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», г. Казань

Аннотация. Статья посвящена изучению современного состояния инклюзивного искусства в России и за рубежом. В статье проведен сравнительный анализ различных взглядов на природу инклюзивного творчества, специфику и отношение общества.

Ключевые слова: инклюзивное искусство, инклюзивное творчество, художественная ценность, критерии оценивания.

Annotation. The article is devoted to the study of the current state of inclusive art in Russia and abroad. The article provides a comparative analysis of various views on the nature of inclusive creativity, the specifics and attitude of society.

Key words: inclusive art, inclusive creativity, artistic value, assessment criteria.

Введение. В настоящее время в России общепринятый термин «инклюзия» означает в большей степени совместное обучение лиц с инвалидностью и нормотипичных обучающихся. На Западе этот термин имеет более широкое значение, в частности он рассматривает и социализацию человека с инвалидностью, его право на труд, признание и уважение его особенностей; а также инклюзивную творческую деятельность.

Сегодня инклюзивное искусство в России в начале своего пути. Но несмотря на это, инклюзивное искусство уже в полной мере доказало свою эффективность, как в социальной поддержке и адаптации, так и творческой реализации, профессиональной ориентации, коррекции психологического и психоэмоционального состояния.

Изложение основного материала исследования. Инклюзивная творческая деятельность тоже оценивается неоднозначно. Многие авторы рассматривают инклюзивное искусство с точки зрения арттерапии, т.е. лечения больных. Это сужает рамки инклюзивного искусства и предлагает рассматривать человека лишь как пациента. Тогда как потенциал

инклюзивного искусства значительно шире и позволяет рассматривать творчество инвалидов с точки зрения художественной ценности. Здесь человек с ограниченными возможностями уже не пациент, а художник. Данной точки зрения придерживаются E. Argyle, G. Bolton [5], анализируя творчество в медицинском контексте и собственно творческом. Инклюзивное творчество способно наполнить смыслом жизнь человека с инвалидностью, почувствовать свою востребованность, реализовать свои способности.

Инклюзивное искусство предполагает и защиту прав инвалидов: возможность получать образование в сфере культуры и искусства, реализация права на творчество. В зарубежной литературе появляются новые термины, поясняющие инклюзивное искусство – это «искусство инвалидности» (disability art), art brut (грубое, сырое искусство), «искусство душевнобольных».

Инклюзивное искусство – относительно новый, особый вид искусства, создаваемый людьми, имеющими различные особенности развития [2, с.7].

Инклюзивное искусство имеет разные направления, точно также как искусство в классическом понимании (музыка, живопись, поэзия, проза, музыка, театр и др.). Но оно находится вне рамок традиционных критериев и оценок. Это искусство возникло совсем недавно – в 70-е годы XX столетия как движение за права инвалидов, за возможность создавать произведения искусства, не соответствующее общепризнанным правилам, тенденциям и характеристикам.

В 1974 году была основана VSA —Международная организация по искусству, образованию и инвалидности.

В России инклюзивное искусство активно развивается с помощью общественных и некоммерческих организаций, в том числе «АСДИИСК» — Ассоциация деятелей инклюзивного искусства, а также благодаря деятельности специалистов в области психологии, психотерапии и культуры. Творческие конкурсы, фестивали и выставки инклюзивного искусства стали регулярными во многих регионах РФ.

На сегодняшний день в России не существует вузов, которые готовят специалистов в сфере инклюзивного искусства, нет специализированных культуры и искусств колледжей для лиц с инвалидностью.

Первые теоретические исследования, анализирующие состояние инклюзивного искусства как творчество людей с инвалидностью появились за рубежом в конце XX века. В России развитие инклюзивного искусство началось с практической организации: театральные постановки и фестивали, инклюзивная адаптивная хореография, изобразительное искусство. На сегодняшний день практически каждый регион России имеет свой фестиваль или конкурс для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Зарубежные исследователи предлагают отказаться от социальных норм при оценке произведения инклюзивного искусства. Это скорее социальное художественное движение, включающее большую группу лиц, занимающихся художественным творчеством. Например, деятельность Paul Darke оказала большое влияние на общественность и научные круги в мире и в Великобритании, в частности. Он является основателем и директором Outside Center – организации по искусству инвалидов, базирующейся в Вулверхэмптоне. (https://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Darke). В своих статьях о инклюзивном искусстве Paul Darke разделяет искусство, созданное для инвалидов (например, тактильные музейные экспонаты, созданные специально для слепых и слабовидящих) и искусство, созданное инвалидами.

Некоторые исследователи предложили иначе классифицировать инклюзивное искусство. В основу разделения были положены профессиональные знания авторов, т.е. профессиональное и непрофессиональное искусство. Но проблема в том, что не все инвалиды способны получить профессиональное образование в сфере искусства. Это зависит от многих объективных факторов: степень, тяжесть и длительность заболевания, возраст, уровень образования. Так, Paul Darke[7] впервые задает вопрос, вызвавший острую дискуссию в общественных кругах: должны ли быть особые собственные эстетические

критерии оценивания произведений инклюзивного искусства? И если да, то на основании каких данных они будут сформированы? Что будет являться отправной точкой?

Г.Л. Тульчинский [3] считает, что основой эстетической оценки может являться само стремление позиционировать себя как художника, автора уникального произведения. Другие авторы (А. Hickey–Moody [6]) считают необходимым учитывать особенности инвалидности («силу инвалидности» (power of disability)), например, для лиц с ментальными нарушениями (интеллектуальная недостаточность) это особый интегративный подход в эстетическом осмыслении творчества. Работы в области инклюзивного искусства отличаются безусловной искренностью, нестандартным подходом к технике выполнения и материалам, уникальному сочетанию несочетаемых элементов, оригинальности и неожиданным результатом.

Выводы.

1. На современной этапе развития инклюзивного искусства доминирующей точкой зрения является этический подход и принятие произведений, созданных инвалидами. Именно этический подход соответствует идеологии инклюзии в современном мире.

2. Вопросы о потенциале инклюзивного искусства представляют собой анализ эстетической деятельности по вовлечению лиц с инвалидностью в общественную деятельность, их творческую реализацию и способ выражения своего опыта видения мира. Уникальность инклюзивного искусства заключается в художественном творческом содержании. А неоднозначность, разнополярность позиций разных авторов подчеркивают актуальность, злободневность темы потенциала инклюзивного творчества.

3. Само инклюзивное искусство находится лишь на стадии становления. Осмысление его особенностей, норм, уникальности является нерешенным вопросом, требующим дальнейших исследований.

Литература:

1. Благирева Е. Н. Социокультурная инклюзия: дефиниции и позитивные отечественные практики / Е. Н. Благирева // Вестник культуры и искусств. – 2019. – № 3 (59). – С. 73–81.

2. Вишнякова Ю. А. Инклюзивное искусство: учебное пособие для вузов / Ю. А. Вишнякова. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 138 с.

3. Тульчинский Г. Л. Другое искусство как фронтير социализации / Г. Л. Тульчинский // Искусство как творчество социальности и проблемы социокультурной реабилитации: сборник статей по материалам научно–практической конференции с международным участием: Москва, 12 – 13 мая 2010 г. / Институт философии РАН, Московский городской психолого-педагогический университет, отв. ред. Н.Т. Попова. М.: Круг, 2010. – С. 13–21.

4. Шеманов А. Ю. Творческая деятельность и инклюзия / А. Ю. Шеманов, И. М. Востров, В. А. Егорова // Психология специального и инклюзивного образования. – 2013, – №3. – с. 5–18.

5. Argyle E., Bolton G. Art in the community for potentially vulnerable mental health groups // Health Education. 2005. Vol. 105, № 5. P. 340—354.

6. Hickey–Moody A. «Turning away» from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought // Critical Studies in Education. 2003. Vol. 44, № 1. P. 1–22.0.

7. Carr, Darke, Kuno (2012). Disability Equality Training: Action for Change. Kualar Lumpur: MPH Publishing. ISBN 978–967–415–859–0.

**ИЗМЕНЕНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ДИАГНОЗОМ
«СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ»
ВСЛЕДСТВИЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА МУЗЫКО– И ЦВЕТОТЕРАПИИ**

Никулина Антонина Игоревна,
студентка

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена», г. Санкт–Петербург

Булгакова Ольга Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент,

президент Научно–практического центра «Психосоматическая нормализация»,
г. Санкт–Петербург

Аннотация. В статье приведено исследование характеристик внимания при интеллектуальной (информационной) нагрузке. Наиболее стагнированными характеристиками произвольного внимания оказались «объем» и «устойчивость». В первом и втором экспериментах «концентрация» и «переключаемость» произвольного внимания ухудшились с недостоверной разницей. Получены достоверные отличия фоновых показателей при первом и втором эксперименте, что связано с реакцией на первичный и вторичный стресс, а более щадящем в своем влиянии на характеристики внимания оказался второй эксперимент без цветового «миксования» при показе презентации.

Ключевые слова: дошкольники, музыкотерапия, цветотерапия, внимание

Annotation. The article presents a study of the characteristics of attention under intellectual (informational) load. The most stagnant characteristics of arbitrary attention were "volume" and "stability". In the first and second experiments, the "concentration" and "switchability" of arbitrary attention deteriorated with an unreliable difference. Significant differences in background indicators were obtained in the first and second experiments, which is associated with the reaction to primary and secondary stress, and the second experiment without color "mixing" during the presentation was more gentle in its effect on the characteristics of attention.

Keywords: children, music therapy, color therapy, attention

Введение. Актуальность предложенного исследования связана с тем, что внимание – один из главных психологических процессов, от характеристики которого зависит оценка познавательной готовности ребенка к обучению, успешность его учебной деятельности [3]. Многие проблемы, возникающие в учении, особенно в начальный его период, непосредственно связаны с недостатками в развитии внимания. Внимание – это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем.

Исходя из предложенной методики обследования – корректурной пробы Бурдона, следует отметить, что внимание имеет несколько характеристик. То есть характеристика уровня организации личности «внимание» несет в себе сложный конгломерат характеристик, таких как селективность, объем, устойчивость, возможность распределения и переключения.

Селективность, или избирательность, внимания характеризует его направленность на любой аспект стимула. Под влиянием стресса фокус внимания обычно сужается. Объем внимания, измеряется количеством одновременно отчетливо осознаваемых объектов и характеризует ресурсы внимания человека. Распределение внимания зависит от ряда условий, прежде всего от того, насколько связаны друг с другом различные объекты и насколько автоматизированы действия, между которыми должно распределяться внимание. Устойчивость внимания определяется по длительности выполнения задания, требующего непрерывного внимания. Под переключением внимания понимается возможность более или

менее легкого перехода от одного вида деятельности к другому. Способность к переключению означает гибкость внимания. Поскольку наличие внимания означает связь сознания с определенным объектом, его сосредоточенность на нем, прежде всего встает вопрос о степени этой сосредоточенности, т.е. о концентрации внимания. Концентрация внимания – означает наличие связи с определенным объектом или стороной деятельности и выражает интенсивность этой связи. Различные свойства внимания в значительной мере независимы друг от друга.

Изложение основного материала исследования. *Целью* данного исследования было изучение некоторых характеристик внимания у дошкольников. *Выборка* состояла из 15 мальчиков, средний возраст $6,3 \pm 0,4$ лет с диагнозом «синдром дефицита внимания и гиперактивности». Исследования проводилось добровольно, родители были о нем извещены, проведенные эксперименты не изменили психофизиологическое состояние детей.

Алгоритм первого исследования был следующим: предлагалось в течение двух минут зачеркнуть определенные рисунки на бланке, потом дошкольники слушали негромкую китайскую музыку (по нашим исследованиям [2] она гармонизирует психофизиологический статус) и смотрели цветные слайды (25 кадров по 6 секунд, микст синего, зеленого и желтого цветов) [1] в течение 15 минут. После чего дошкольникам опять было предложено отметить рисунки на бланке. Таким образом корректурная проба Бурдона, исследующая характеристики внимания, была проведена в фоне и после интеллектуальной нагрузки [5]. Таких встреч было три.

Как *результаты* проведенной первой эмпирической работы можно отметить следующее. Из наблюдения во время проведения эксперимента: мальчики вначале были более собраны, немного волновались от неизвестности. После просмотра презентации и прослушивании традиционной китайской музыки успокоились и расслабились.

По предварительные наблюдения это их нормальная реакция в состоянии напряжения: когда они боятся или волнуются немного, то более внимательны к мелочам, а когда им комфортно и предсказуемо, то информацию воспринимают образно, целостно, теряют нюансы событий и фиксируют не всю поступающую информацию.

По опросам мальчиков после проведенного эксперимента можно отметить следующее: 1) сильное впечатление произвела странная музыка, 2) было интересно смотреть однотонные слайды (каждый слайд был одного цвета, но они микстовались: синий, зеленый, желтый). Цвета были подобраны неслучайным образом.

Синий цвет – это оттенок душевного равновесия, спокойствия, верности и стабильности, в психологии воплощает стремление к покою и самоанализу. Зеленый цвет означает рост, развитие, процветание, стабильность, новые начинания. Это цвет концентрации, он способствует спокойствию, повышает фокусировку и эффективность работы, подходит для концентрации внимания. Желтый цвет – это открытость, готовность к переменам, раскрытие себя, доверие внешнему миру, безопасность и свобода.

Тем не менее цветочувствительность к зеленому и синему цветам повышается тогда, когда человек испытывает отрицательные эмоции и снижается при переживании положительных эмоций. Желтый цвет может выбираться мужчинами в состоянии стресса.

В результате статистической обработки полученных протоколов получены следующие данные:

- 1) при сравнении данных в фоне и после интеллектуальной (информационной) нагрузки «устойчивость» и «объем» внимания не изменились,
- 2) «концентрация» внимания ухудшилась в 2,3 раза (фон – $30,2 \pm 0,3$ ед. и $13,4 \pm 0,2$ ед. после интеллектуальной (информационной) нагрузки (по правилам обсчета результатов: чем больше получившаяся цифра, тем выше концентрация),
- 3) «переключаемость» внимания с $32,0 \pm 1,0\%$ поднялась до $85,2 \pm 0,1\%$ – ухудшилась в 2,7 раз (по правилам обсчета результатов: 0–20% указывает на очень высокую переключаемость внимания, 21–40% – на высокую, 41–60% – на среднюю, 61–80% – на низкую, 81–100% – на очень низкую).

Алгоритм второго исследования был следующим: предлагалось в течение двух минут зачеркнуть определенные рисунки на бланке, потом дошкольники слушали негромкую китайскую музыку (по нашим исследованиям [2] она гармонизирует психофизиологический статус) и смотрели цветные слайды (25 кадров по 6 секунд, только зеленого цвета [1] в течение 15 минут. Зеленый цвет был выбран сознательно, так как по исследованиям современных психологов это цвет концентрации, он способствует спокойствию, повышает фокусировку и эффективность работы, подходит для концентрации внимания, но цветочувствительность к зеленому цвету повышается тогда, когда человек испытывает отрицательные эмоции и снижается при переживании положительных эмоций.

После чего дошкольникам опять было предложено отметить рисунки на бланке. Корректирующая проба Бурдона, исследующая характеристики внимания, была проведена в фоне и после интеллектуальной нагрузки [5]. Таких встреч было также три.

Как *результаты* второго эксперимента можно отметить следующее.

В начале эксперимента мальчики были спокойны. Их психофизиологическое состояние полностью соответствовало фоновому рабочему состоянию соответствующему поставленному диагнозу «синдром дефицита внимания и гиперактивности».

Характеристики внимания следующие:

1) «концентрация» внимания – фоновый показатель: $52,91 \pm 0,01$ ед., после прослушивания музыки и просматривания презентации (зеленый цвет): $29,4 \pm 0,03$ ед. (показатели ухудшились в 1,8 раз);

2) «переключаемость» внимания – фоновый показатель: $11,43 \pm 0,01\%$, после прослушивания музыки и просматривания презентации (зеленый цвет): $15,01 \pm 0,02\%$ (показатели ухудшились в 1,3 раза);

3) «устойчивость» и «объем» внимания – не изменились.

В результате анализа проведенных двух экспериментов можно проследить «следовой эффект» изменения/устойчивости характеристик произвольного внимания вследствие интеллектуальной нагрузки. «Следовой эффект» [4] – это показатель временного интервала, за который изменившийся при функциональной (интеллектуальной) нагрузке параметр, опускается/поднимается до цифр фона. Здесь важны 3 показателя: 1) уровень отклонения параметра от фона при воздействии на него стимула любого качества, 2) время возвращения параметра к норме, 3) скорость возвращения параметра к норме.

При сравнении фоновых показателей «концентрации» и «переключаемости» внимания показано, что фон второго эксперимента лучше, что подтверждает меньшую психофизиологическую травматизацию при повторной, уже предсказуемой, интеллектуальной нагрузке.

Также можно отметить, что по сравнению с фоном изменения характеристик внимания после второго эксперимента уменьшилось, что является показателем меньшего раздражающего воздействия на высшие регулирующие центры. Это может быть интересным для учителей при проведении педагогического процесса.

Исследование пилотное. Планируется провести второй эксперимент на группе детей, которые не знакомы с предложенным методом, с целью анализа полученных данных при первичном интеллектуальном напряжении.

Выводы.

1. Наиболее стагнированными характеристиками произвольного внимания оказались «объем» и «устойчивость». Значит подуровневая организация внимания (спектр ее характеристик) полагает сохранение этих параметров как наиболее важных при действующей нагрузке.

2. В первом эксперименте «концентрация» и «переключаемость» произвольного внимания ухудшились с недостоверной разницей. Но можно предположить, что «переключаемость» внимания в состоянии информационной нагрузки более важна, чем «концентрация».

3. Эту закономерность можно проследить при анализе итогов второго эксперимента, что может быть подтверждением механизма формирования «гомеостаза нездоровья», при котором уровень изменения параметров зависит от нужности его функции в данный момент времени.

4. Получены достоверные отличия фоновых показателей при первом и втором эксперименте, что связано с реакцией на первичный и вторичный стресс.

5. Более щадящем в своем влиянии на характеристики внимания оказался второй эксперимент без цветового «миксования» при показе презентации.

6. Специалистам помогающих профессий необходимо знать особенности восприятия детей с ОВЗ с целью оптимизации их сопровождения и образования.

Литература:

1. Булгаков А. Б., Булгакова О. С. Психологический ассоциативный текст (модифицированная методика М. Люшера) / Булгаков А. Б., Булгакова О. С. // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии» №4. – 2021. – С.8–12.

2. Булгакова О. С., Хегай М. Д., Сибилев О. П. Изменение психофизиологических параметров под воздействием музыки разного ритма, мелодики, тональности / Булгакова О. С., Хегай М. Д., Сибилев О. П. // «Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований». – 2015. – №7. – ч.1. – С. 133–136.

3. Волкова И. П., Булгакова О. С. Емельянов В. Д., Табачкова Е. А. Личностные качества будущего педагога–психолога в области образования и реабилитации детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья / Волкова И. П., Булгакова О. С. Емельянов В. Д., Табачкова Е. А. – СПб.: НПЦ ПСН. – 2019. – 277 с.

4. Гюнинен Р. А., Булгакова О. С. Динамика параметров личностного адаптационного потенциала и «следового эффекта», характеризующих адаптационные механизмы защиты разных уровней организации личности, после функциональной нагрузки / Гюнинен Р. А., Булгакова О. С. // Международный научный журнал «Вестник психофизиологии». – 2021. – №3. – С. 125–128.

5. Пархомчук Д. С., Булгакова О. С., Востриков А. А., Ларькова И. В., Прозоров Т. С., Ульянов Т. А. // Сборник медико–психодиагностических бланковых методик, предназначенных для проведения психофизиологической экспертизы специалистов опасных профессий порядок проведения психофизиологической экспертизы. СПб., 2021, НПЦ ПСН, – 327 с.

УДК 376.3

МЕТОДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ В ПСИХОЛОГО– ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Носкова Марина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент,

доцент кафедры клинической психологии и педагогики

ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Минздрава
России, г. Екатеринбург

Аннотация. В статье рассмотрены методы образовательной кинезиологии в психолого-педагогической работе с детьми с ОВЗ. Проанализирован краткий ретроспективный анализ понятия «кинезиология». Представлены упражнения образовательной кинезиологии.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, образовательная кинезиология, психолого-педагогическая работа.

Annotation. The article discusses the methods of educational kinesiology in the psychological and pedagogical work with children with disabilities. A brief retrospective analysis of the concept of "kinesiology" is considered. Educational kinesiology exercises are presented.

Keywords: children with disabilities, educational kinesiology, psychological and pedagogical work.

Введение. Сегодня можно наблюдать тенденцию увеличения количества детей с ограниченными возможностями (ОВЗ), имеющие различные нарушения развития: задержка психического развития, нарушения слуха, зрения, расстройства эмоциональной, волевой, познавательной, двигательной сферы. Важно своевременно выявлять проблемы и развивать, обучать, научать. В связи с этим возникает необходимость пересмотра содержания образования; создания оптимальных психолого-педагогических условий для развития ребенка, его социализации, адаптации к окружающему миру. Представляется целесообразным тщательно подходить к проектированию учебных занятий с помощью современных интерактивных педагогических технологий. В своей работе хотели бы затронуть такую технологию, как образовательная кинезиология.

Изложение основного материала исследования. Образовательная кинезиология в педагогической практике в работе с детьми с ОВЗ безусловно актуальная и играет важную роль в развитии личности. Она представляет собой всестороннее развитие мозга ребенка, с помощью правильно подобранных определенных физических движений. Образовательная кинезиология – практико-ориентированная технология, иллюстрирующая современный подход и интегрирующая подходы нейрофизиологии и психофизиологии. Отметим, что данная технология направлена, прежде всего, на активизацию различных отделов коры больших полушарий, что позволяет развивать или корректировать проблемы психической сферы ребенка. Рассмотрим ретроспективный анализ понятия «кинезиология». Кинезиология переводится как «движение», но здесь закладывается смысл «мышечное движение». Основная цель этой технологии – усиление межполушарных связей, психоэмоциональная перенастройка ребенка, перевод с негативного эмоционального состояния в позитивное психическое состояние. Эта технология сформировалась в XX веке американским психологом П. Деннисоном. Он пришел к выводу, что физические упражнения оптимизируют работу мозга через движения. П. Деннисон и Г. Деннисон в своих исследованиях описывают множество потенциалов физических движений. Они выявили разные типы движений. В первый тип движений они относят движения, пересекающие среднюю линию тела, активизирующие действие естественных механизмов, интегрирующие мысль и движение, ускоряют передачу информации, обеспечивают оптимальную работу нервной системы. Второй тип движений включает движения, выполняемые в одностороннем порядке. Они работают на «разъединение мысли и движения». Данный механизм составляет основу произвольных процессов, требует напряженной работы ума, усилий, тратится много сил и энергии мозга [1]. Здесь важно отметить, что для развития ребенка важны и первый, и второй тип движений, так как они составляют основу познавательной деятельности мозга. Благодаря специальному комплексу упражнений, овладение различными навыками движений происходит гораздо быстрее, чем в других направлениях: получение теоретических знаний, в формировании навыков физического и психологического поведения.

При изучении проблемы кинезиологии в образовательном процессе, можно выделить следующие основные принципы: принцип гуманизации; принцип соблюдения образовательной безопасной среды; принцип практико-ориентированности; принцип добровольного согласия; принцип обращения к раскрытию потенциала личности; принцип сотрудничества и др.

Представим некоторые упражнения образовательной кинезиологии.

Перекрестные шаги. Сбалансированное упражнение, направленное на улучшение межполушарной связи и стимуляцию мозолистого тела. При регулярном и правильном

выполнении в мозолистом теле образуется и подлежит миелинизации огромное количество нервных путей, которые связывают оба полушария быстрее и интегративнее, создавая возможность для существования причинно обусловленного уровня мышления.

Инструкция. На каждый шаг локтем достаем до колена противоположной ноги. Упражнение выполняется как можно медленнее, так как при таком темпе требуется вовлечение тонкой моторной координации, и требует сознательной активации вестибулярного аппарата, а также лобных долей мозга. Длительность упражнения: 2 – 6 минут, по состоянию.

Двойные рисунки. Упражнение направлено на работу межполушарного взаимодействия с творческой направленностью. Эффект достигается практически такой же, как при использовании методики перекрестные шаги. Так же улучшается внимание, концентрация, мелкая моторика рук.

Инструкция. В две руки берется по фломастеру, либо карандашу. Одновременно на листе бумаги рисуется два рисунка, буквы, цифры. Рисовать можно как зеркальные, так и одноименные элементы. Наибольшего эффекта можно достичь, одновременно рисуя, к примеру, две разные геометрические фигуры. Длительность упражнения: 3 – 7 мин.

Точки позитива. Позитивные точки снимают состояние эмоционального напряжения в теле. Расположение: два пальца положить на выступающие на лбу бугры между линией роста волос и бровями.

Инструкция. Касаемся руками соответственно двумя пальцами выступающих бугров на лбу, которые находятся между линией роста волос и бровями. Мы называем их точками позитива. Можно закрыть глаза или оставить их открытыми. Действие усиливается, если мы держим точки перекрестно. Делаем глубокий вдох, прежде чем убрать руки с точки позитива. Длительность упражнения: 1 – 3 минуты нажима.

Кнопки мозга. Данное упражнение приводит в готовность вестибулярный аппарат, который в свою очередь активизирует зоны мозга, подготавливая его к восприятию сенсорной информации. Так же улучшается глазодвигательный эффект, при зрительном торможении. Происходит стимуляция сонной артерии, что активизирует рецепторы давления, что улучшает давление в кровеносных протоках, поступающих в мозг.

Инструкция. Одна рука кладется на пупок, а другая рука стимулирует массажными движениями точки под ключицами между ребрами.

«Ленивые восьмерки» для глаз. Упражнение приходится на движение глаз, улучшает работу наружных мышц глаз, способствуя развитию и миелинизации нервных сетей, идущих от зоны, отвечающей за центральное зрение и моторное слежение. Следовательно, улучшается внимание, концентрация.

Инструкция. Производятся не посменными предметами, а руками в воздухе. Сначала восьмерка рисуется одной рукой, сжатой в кулак с поднятым вверх большим пальцем, затем другой рукой. После руки берутся в замок, поднимаются оба больших пальца, и восьмерка рисуется уже таким положением рук. Голова неподвижна. Слежение происходит глазами. Выполняется упражнение медленно. Количество определяется состоянием ребенка.

Думающий колпак. Данное упражнение активизирует механизм слухового восприятия, и способствует развитию памяти, основываясь на связи слухового центра в височной доле и памятью в лимбической системе.

Инструкция. Голова держится прямо. Берем руками уши и чуть оттягиваем их в сторону затылка, при этом производя массирующие действия. Доходя до мочки, останавливаемся на ней и медленно массируем ее.

Энергетическая зевота. Способствует расслаблению мышц лица, улучшает артикуляцию. Благодаря расслаблению мышц лица улучшаются функции нервов челюстно-височного сустава, следовательно, улучшаются функции глаз, рта и лицевых мышц.

Инструкция. Массируются мышцы вокруг зоны челюстно-височного сустава. Так как через данный сустав проходят стволы пяти нервных путей, мы воздействуем одновременно на работу всех, и улучшаем их иннервацию. Количество: по возможности и желанию.

Брюшное дыхание. При постоянном использовании данного упражнения улучшается диафрагмальное дыхание, дыхание в целом, расслабляет центральную нервную систему, способствует более точному и гибкому выполнению движений, снимает избыточное возбуждение.

Инструкция. Руки расположены на животе, вдыхаем воздух таким образом, чтобы под руками образовался шарик. Задерживаем дыхание, считая до трех. Медленно делаем выдох. В конце выдоха так же задерживаем дыхание. Повторяем до трех раз.

Вращение шей. Упражнение позволяет релаксирующе воздействовать на центральную нервную систему, снимает мышечные зажимы с плеч, спины и шеи. Улучшает обработку информации и улучшает восприятие.

Инструкция. Стоим прямо. Голова прижата к плечу. Теперь позволяем голове скатиться на среднюю грудную линию. Из этого положения начинаем медленно поворачивать голову к противоположному от стартового плеча уху. Затем снова к изначальному. Дыхание спокойное. Далее закидываем голову назад и повторяем колебание шей от одного плеча к другому. Количество в каждой позиции по 15 раз [1].

Помимо этих упражнений, можно предложить следующие.

Колечко. Упражнение направлено на развитие мелкой моторики.

Инструкция. Необходимо соединить большой палец с указательным, средним, безымянным пальцем и мизинцем, образуя колечки. Сначала выполняется каждой рукой отдельно, затем двумя руками одновременно.

Подключаются дыхательные упражнения. Например, **Пламя свечи.** Выполнять можно в любом, удобном для ребенка положении. **Инструкция.** Сделайте глубокий вдох, а выдыхать необходимо маленькими порциями, как будто задуваете свечу. Каждая последующая порция должна быть меньше предыдущей». Начинать нужно с трех раз и постепенно увеличивать их до десяти.

Выводы. Таким образом, образовательная кинезиология является наиболее эффективной психокоррекционной и развивающей педагогической технологией с детьми с ОВЗ, способствующая снижению утомляемости, увеличению продуктивности, работоспособности, развитию моторики, когнитивных процессов у ребенка, формированию пространственного восприятия, синхронизации работы полушарий.

Литература:

1. Деннисон Г., Деннисон П. Гимнастика мозга / Г. Деннисон, П. Деннисон. – М.: Весь, 2016. – 320 с.

УДК: 376.42

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБЩЕСТВЕ

Орлова Анна Сергеевна,

учитель русского языка и литературы,

Государственное бюджетное специальное

(коррекционное) общеобразовательное учреждение

Общеобразовательная школа-интернат № 1, г. Севастополь

Аннотация. Обучающиеся в коррекционной школе сталкиваются со множеством проблем. Но особенно актуальна проблема коммуникации как процесс социализации в

обществе. В статье предлагаются основные приёмы развития коммуникативных навыков учащихся с интеллектуальными нарушениями, которые направлены на их социализацию.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, социализация, коррекционная школа.

Annotation. In a correctional school, the issue of communication and socialization of students is relevant today. This problem is solved in all lessons, but especially in Russian language lessons. The article proposes the main methods for developing the communication skills of students with intellectual disabilities.

Keywords: communication skills, socialization, correctional school.

Введение. Образование РФ в XXI веке идёт стремительно вперёд. Коррекционная школа пытается не отставать от существующей образовательной системы. Поэтому важной задачей, которая стоит перед специальной (коррекционной) общеобразовательной школой, является повысить эффективность обучения и социализацию обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Обучение в школе не может существовать без коммуникативной функции учащихся. Недостаток коммуникативных умений обучающихся с нарушением интеллекта, их коммуникативная инертность мешают свободному общению, затрудняют развитие мыслительной и познавательной деятельности детей и созданию условий для благополучной социальной адаптации выпускников [3, с. 187].

Изложение основного материала исследования. В «Толковом словаре» С.Ожегова автором даётся значение слова «коммуникация»: «Коммуникация — это сообщение, общение» [2, с. 440].

Нарушение компонентов коммуникативных навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями затрудняет в будущем социализироваться. Эти вопросы обостряются следующими недостатками: слабостью восприятия материала, непониманием логики событий, нарушением временно-пространственных связей, переходом с одной темы на другую, к образованию побочных ассоциаций, быстрым уменьшением мотивов к речи [1, с. 32].

Учитель в коррекционной школе является экспериментатором, так как с помощью проб и ошибок пытается найти эффективный метод для развития обучающихся. Так, учителю русского языка нужно найти главные приёмы, которые способствуют развитию коммуникативных навыков у школьников с интеллектуальными нарушениями на уроках русского языка.

Из опыта своей работы могу выделить следующие приёмы:

- 1) пополнение словарного запаса учащихся разными частями речи;
- 2) использование синонимов, антонимов, омонимов, фразеологизмов в устной связной речи, так и в повседневной жизни;
- 3) выбор упражнений, направленных на исправление грамматического строя речи;
- 4) составление предложений по картине и опорным словам, словосочетаниям;
- 5) изложение текста по данному плану и данным словосочетаниям;
- 6) пересказ текста по вопросам;
- 7) установление связей между предметами и явлениями окружающего мира.

Выше предложенные приёмы реализуются на уроках делового письма и развития речи. Уроки делового письма заключаются в том, чтобы учеников ознакомить с оформлением ряда деловых бумаг: объявление, объяснительная записка, телеграмма, расписка, поздравительная открытка, автобиография. Полученный социально-коммуникативный опыт позволит выпускнику устроиться на работу, поступить в высшее учебное заведение. Знания, полученные на уроках делового письма, адаптируют ученика к самостоятельной жизни.

На уроках развития речи большая роль выделяется лексическому запасу слов (синонимы, антонимы, фразеологизмы). Важна работа над предложением и текстом. Для обогащения и расширения словаря значение имеют и моделирование ситуаций – мини-диалоги на заданные темы: «В аптеке», «В магазине», «В библиотеке», «На почте», «В кафе».

Умения и навыки, которые проявляются в речевой обстановке, увеличивают потенциал учащихся в диалоге, применение речевого опыта в новых условиях коммуникации.

Большую роль для развития коммуникативных навыков играют междисциплинарные связи. Так, знания по истории, русскому языку, литературе, музыке, по основам социальной жизни, математике тесно связаны между собой.

Речь учащихся с интеллектуальными нарушениями бедна, ограничена. Им трудно адаптироваться в обществе, особенно жесток современный мир. Учителю коррекционной школы необходимо помочь ребёнку легче интегрироваться в обществе.

Использование в современном образовании ИКТ способствует адаптивным возможностям учащихся, повышают успешно социализироваться. Одним из видов компьютерных технологий является интерактивная игра, которую применяют на всех уровнях языка: орфография, грамматика, морфология. Интерактивные игры развивают интерес к предмету, расширяют кругозор, закрепляют пройденный материал.

Работа над развитием коммуникативной грамотностью в коррекционной школе должна осуществляться в комплексе, в системе уроков, взаимодействии с представителями социума.

Выводы. Улучшение системы образования требует непрерывного внимания к организации педагогической работы, более совершенного применения допустимых интеллектуальных и речевых возможностей умственно отсталых школьников с целью увеличения результативности процесса обучения и улучшения адаптации к жизни.

Литература:

1. Аксёнова А.К. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках / А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская // Дефектология, 1987. - № 6. - с. 32

2. Ожегов С.И. Толковый словарь. Русского языка / С.И. Ожегов. Под ред. Л.И. Скворцова. – М.: Мир и образование, 2015. – 1376 с.

3. Шишкова М.И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения. Диссерт. канд. пед. наук. / М. И. Шишкова. – М., 2005. – с. 187.

УДК 371.1:373.2:376

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ ДОО В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Паранина Наталья Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент,

зав. кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»,

г. Казань

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема развития профессионально значимых качеств педагогов ДОО в условиях инклюзивного образования, представлена модель развития профессионально значимых качеств педагогов ДОО, а также выделены организационно–педагогические условия управления данными качествами в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: управление развитием, профессионально значимые качества, инклюзивное образование, педагог ДОО.

Annotation. This article considers the problem of developing professionally significant qualities of preschool teachers in conditions of inclusive education, presents a model for the

development of professionally significant qualities of preschool teachers, and also highlights the organizational and pedagogical conditions for managing the development of professionally significant qualities of preschool teachers in conditions of inclusive education.

Keywords: development management, professionally significant qualities, inclusive education, preschool teacher.

Введение. Актуальность проблемы заключается в том, что на данный момент в ДОО от педагогов требуется высокое развитие профессионально значимых качеств, но управление развитием данных качеств на низком уровне. Без решения данной проблемы невозможно обеспечить качественное образование и развитие у педагогов, работающих в ДОО, профессионально значимых качеств.

В ФГОС ДОО говорится о том, что обязательно должно быть профессиональное развитие всех педагогических работников, в том числе и наличие дополнительного образования.

Также в ФГОС ДОО указывается на наличие у педагогических работников основных компетенций, которые необходимы для гармоничного развития детей (указаны в п. 3.2.5 Стандарта). Рассмотрим их:

- обеспечение эмоционального благополучия;
- поддержка индивидуальности и инициативности каждого ребенка;
- создание благоприятных правил и условий для взаимодействия в различных ситуациях.

Все вышеуказанные критерии позволили нам задуматься о том, что пока педагог не воспитает в себе все необходимые качества, он не сможет полноценно воспитать и развить ребенка.

Также мы рассмотрели профессиональный стандарт ДОО, в нем также указывается на развитие компетенций педагогов, а именно:

- личностное развитие;
- особенности организации работы с детьми;
- психологические подходы в работе с детьми.

В условиях непрерывного образования, огромного объема информации, развитии инклюзии просто необходимо управленческое сопровождение развития профессионально значимых качеств педагогов для того, чтобы педагоги были компетентны и могли обеспечить качественное и всестороннее развитие детей.

Изложение основного материала исследования. В России сегодня происходит постепенное освоение и внедрение в образовательные организации различных технологий инклюзивного образования. Инклюзивное образование направлено на то, чтобы интегрировать в воспитательно-образовательный процесс обучающихся с «нормой» в развитии и проводить коррекционную работу с детьми, имеющими определенные отклонения в развитии.

Профессиональный стандарт ДОО предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности педагогов, особенно это актуально в инклюзивном образовании, так как с каждым годом количество детей с ОВЗ и с инвалидностью возрастает. Это требует развития профессионально значимых качеств педагога, но не просто развитие профессиональных знаний, умений и навыков, а расширение профессионального пространства педагога как показателя его профессиональной компетентности [2].

Умение взаимодействовать, воспитывать, развивать детей с ОВЗ для педагогов, работающих в ДОО, очень важно, особенно когда эти дети посещают инклюзивные группы.

В настоящее время от педагога требуется умение рефлексировать на своем профессиональном уровне, стремиться улучшать свои компетенции, а также самостоятельно составлять план по самообразованию. Также педагоги вынуждены разрешать различные задачи: стратегические, тактические, оперативные [1].

Также очень важно, чтобы у педагогов было методическое и организованное сопровождение, которое будет помогать педагогам в моментах диссонанса или выгорания в профессиональной деятельности.

Нами было рассмотрено содержание основных понятий в рамках рассматриваемой темы, ими стали такие понятия как «управление», «развитие», «профессионально значимые качества педагогов». Проанализировав мнения исследователей, рассматривающих значение данных понятий, мы сделали вывод о том, что:

- управление – это достаточно долгий и целостный процесс развития личности, который необходим в профессиональной жизнедеятельности;
- развитие – это определенная, сформированная система, в которой заложены целенаправленные воздействия руководителя на весь педагогический состав;
- профессионально значимые качества педагогов – это интеллектуальный и личностный опыт со знаниями педагогов, который отражается в социально–профессиональной жизнедеятельности.

В настоящее время в ДОО от педагогов требуется высокое развитие профессионально значимых качеств, но управление развитием данных качеств на низком уровне. Без решения данной проблемы невозможно обеспечить качественное образование. В условиях непрерывного образования, ФГОС ДО, профессионального стандарта и огромного объема информации это просто необходимо.

Проблема выявления педагогических условий для эффективного управления развитием профессионально значимых качеств педагогов ДОО является актуальной, поэтому необходимо сформировать грамотный и последовательный управленческий аспект.

Изучив исследования различных ученых, мы выявили специфику данного процесса:

- основная функция в ДОО – это развивающая и воспитательная;
- уровень заработной платы ниже, чем в других образовательных структурах, а это ведет за собой неудовлетворенность и сниженную самооценку, а также неуверенность в собственных возможностях;
- повышенная эмоциональность, которая сильно зависит от воспитанников и руководителя. Руководитель воспринимается как «самый главный взрослый», которому педагоги стараются подчиняться;
- из-за специфических возрастных особенностей детей невозможно использовать сложные формы организации деятельности. В основном преобладают игровые методы, а воспитание приближено к семейному;
- многофункциональность воспитателей и педагогов: выполнение сразу несколькими деятельностями;
- исключительно женский коллектив;
- больше неформальный стиль общения (более дружеский, приближенный к семейному);
- организация работы с родителями – ежедневное взаимодействие.

В ходе рассмотрения теоретического исследования мы выявили, что для нашего исследования необходимыми организационно–педагогическими условиями будут:

- организация комфортной учебной деятельности педагогов;
- ориентация педагогов на толерантное общение;
- применение партисипативного метода развития профессионально–значимых качеств педагогов;
- ориентация системы работы с педагогами на удовлетворение потребности в самореализации и самосовершенствовании;
- ориентация на творческую деятельность, которая рассматривается нами как деятельность, направленная на преобразование и создание новой информации и предполагающая самоорганизацию;

- реализация стратегических и тактических образовательных технологий развития профессионально значимых качеств педагогов.

Мы предположили, что управление развитием профессионально значимых качеств педагогов ДОО будет эффективным, если разработана и апробирована модель по управлению развитием профессионально значимых качеств педагогов ДОО в условиях инклюзивного образования.

Нами была определена цель модели: повышение эффективности управления развитием профессионально значимых качеств педагогов ДОО в условиях инклюзивного образования.

Также мы выявили задачи нашей модели:

1. Стимулировать рефлексивно–оценочную деятельность педагогов ДОО.
2. Стимулировать творческий потенциал педагогов и применять методы для поддержки педагогов ДОО.
3. Совершенствовать профессионально значимые качества.

Нами была разработана структурно–функциональная модель по управлению развитием профессионально значимых качеств педагогов ДОО в условиях инклюзивного образования.

Модель включает в себя шесть компонентов, рассмотрим их подробнее:

Целевой компонент определяет цель повышения эффективности управления развитием профессионально значимых качеств педагогов ДОО.

Методологический компонент определяет системообразующие принципы: единства личностного и профессионального развития, принцип открытости и вариативности, принцип непрерывности, принцип преемственности, последовательности, систематичности, принцип сознательности и активности.

Содержательный компонент определяет содержание работы над нашей моделью, для того чтобы оценить нашу работу мы разработали программу по развитию профессионально значимых качеств педагогов ДОО.

Деятельностный компонент определяет организационно–педагогические условия, которые мы выявили в ходе нашего исследования, это ориентировка педагогов на толерантное общение; применение партисипативного метода развития профессионально–значимых качеств педагогов; ориентация системы работы с педагогами на удовлетворение потребности в самореализации и самосовершенствовании; реализация стратегических и тактических образовательных технологий.

Диагностический компонент определяет выбор методик для диагностики нашего исследования и определения эффективности, разработанной нами модели.

Результативный компонент включает 3 критерия, рассмотрим их показатели подробнее:

Деятельностный критерий включает в себя способность к сотрудничеству в коллективе. Также сюда относится функция влияния и функция организация для того, чтобы побуждать окружающих на определенные действия и уметь правильно, логически выстраивать свою педагогическую деятельность.

Мотивационно–личностный критерий включает в себя гибкость личность педагога для умения подстраиваться под любую ситуацию и находить из нее выход, способность к рефлексии для умения посмотреть на ситуацию с точки зрения окружающих и суметь сделать вывод, эмпатичность для умения сопереживать окружающим и эмоциональная привлекательность для того, чтобы расположить к себе окружающих.

Коммуникативный критерий включает в себя способность к общению, функцию передачи информации. Данная функция важна для того, чтобы педагоги могли правильно, логично и доступно излагать свой материал и информацию окружающим.

Мы выделили четыре этапа по внедрению разработанной нами модели:

1 этап – рефлексивно–информационный.

Данный этап включает в себя разработку, а также обсуждение самой модели. На данном этапе обсуждается и изучается опыт педагогов по всем основным проблемам профессионально значимых качеств педагогов. Также обсуждается вопрос о профессиональном выгорании и сохранении своих ресурсов.

2 этап – организационный.

На данном этапе систематизируются данные всех наблюдений и анализируется педагогическая деятельность.

Изучив многочисленные исследования, мы сделали вывод, что для преодоления профессионального выгорания педагогов достаточно эффективны будут педагогические консультации.

3 этап – практический.

На данном этапе идет разработка планов и мероприятий.

4 этап – обобщающе–аналитический.

Во время данного этапа представляется весь опыт и обсуждаются результаты [58].

Выводы. Таким образом, работа с педагогами ДОО в условиях инклюзивного образования очень важна, так как развитие их профессионально значимых качеств будет способствовать более эффективной работе с детьми с ОВЗ.

Литература:

1. Кучугурова Н. Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста / Н. Д. Кучугурова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 360–362.
2. Лукьянова М. И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия / М. И. Лукьянова // Управление дошкольным образовательным учреждением. Научно–практический журнал, 2017. – С. 56–61.

УДК: 377.6

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Подольская Олеся Александровна,
старший преподаватель кафедры
дошкольного и специального образования
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет, г. Елец

Аннотация. В статье автором раскрываются особенности профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Предлагаются пути решения поставленной проблемы в рамках профессиональной ориентации учащихся с особыми образовательными потребностями в специальной коррекционной школе.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, социальная адаптация, лица с ограниченными возможностями здоровья, специальные коррекционные учреждения, учащиеся.

Annotation. In the article, the author reveals the features of professional self-determination of persons with disabilities. Ways of solving the problem posed within the framework of the professional orientation of students with special educational needs in a special correctional school are proposed.

Keywords: professional self-determination, social adaptation, persons with disabilities, special correctional institutions, students.

Введение. На современном этапе пристальное внимание уделяется профессиональному самоопределению лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Президент В.В. Путин в послании Федеральному Собранию Российской Федерации неоднократно

указывал, что «должна быть создана доступная система образования для лиц с нарушениями в развитии, чтобы в будущем они смогли получить профессиональную подготовку и трудоустроиться» [2].

Недостаточные глубина и обстоятельность решения проблемы профессионального самоопределения учащихся с особыми потребностями в развитии на практике приводит к тому, что большая часть детей, составляющих эту категорию, занимается профессиональной деятельностью, к которой не проявляют интереса, что негативно влияет на их отношение к себе, к жизни в целом, к окружающему миру.

Изложение основного материала исследования. Выбор будущей индивидуальной траектории является длительным процессом, который включает интересы и запросы общества, трудоустройства, потребности лиц с психофизическими нарушениями. Это серьезная задача, поэтому они нуждаются в помощи взрослых, чтобы непосредственно контролировать и влиять на их развитие. Ограниченные сведения о профессиональной деятельности, недостаточная оценка своих особенностей, навыков вызывают сложности у учащихся с ОВЗ при выборе профессии.

Достаточно часто лица с нарушениями в развитии сталкиваются с необходимостью принятия самостоятельного решения, когда они не готовы к этому. Поэтому специалисты должны проводить индивидуальную работу с учащимися и его родителями в форме профессиональной консультации. Речь идет об учителях, педагогах–психологах.

Целью, которой является подготовить обучающихся с особыми потребностями в развитии к осознанному выбору профессии. При этом работа педагога состоит в том, чтобы выявить у лиц с ОВЗ их индивидуальные склонности и потребности, сформировать необходимые качества и внести коррективы в ходе самоопределения, учитывая современные требования рынка труда [1].

В связи с этим, ключевой задачей в настоящее время является подготовка подрастающего поколения с нарушениями в развитии к профессиональному выбору и самореализации в ходе дальнейшего получения образования. В процессе профессионального самоопределения происходит развитие индивида, в основе которого лежит сформированность знаний о трудовой деятельности, приобретение навыков и умений применяемых в общественно полезной деятельности.

Подросток, выстраивая свою деятельность, должен быть активным участником в деятельности, которую им предлагает педагог. Информационная грамотность дает возможность лицам с ОВЗ быть в центре ситуативных событий, связанных с самооценкой, самоподготовкой, самопознанием. Речь идет о различных векторах направленной деятельности, связанные с профконсультациями, диагностикой, коррекцией и развитием.

Поэтому профориентация для лиц с психофизическими нарушениями в развитии занимает важное место в учебно-воспитательном процессе специальной (коррекционной) школе.

В России существует система коррекционных школ, призванных социально адаптировать детей с ОВЗ, где обучают их на плотника, токаря, маляра, портного, повара и др. Несмотря на то, что Законодательство РФ на сегодняшний день не предусматривает форматов социального трудоустройства лиц с ОВЗ, имеет место процесс обеспечения их занятости. И даже эта форма профессионального труда уязвима имеющимися неудобствами, в связи с тем, что учащиеся с особыми потребностями в развитии, испытывают определенные трудности в обучении, получении знаний, умений и навыков. Есть определенные препятствия в психологической адаптации к условиям обучения (с трудом добираются до места работы; нуждаются в сопровождении в процессе труда; работают очень медленно) [3].

Вышеуказанные проблемы в той или иной мере характерны для 90–95 % людей с психофизическими нарушениями. Анализ практики трудоустройства лиц с ОВЗ позволяет сделать вывод о том, что они могут быть заняты в специализированных трудовых мастерских. К такой занятости могут быть привлечены люди, способные к

минимальной трудовой деятельности и пребыванию в небольшом коллективе. Их мотивируют достигнутые цели при выполнении полезной работы.

Исследуемый нами мониторинг трудоустройства выпускников с ОВЗ, проводимый в ряде регионов России (Липецкая, Воронежская, Орловская, Тульская области) за период с 2019 по 2021 год, целью которого явилось изучение показателей их трудоустройства показал, что данная категория лиц с ОВЗ продолжают свое обучение в колледжах, профессиональных училищах и лицеях.

Не поступили для дальнейшего обучения: инвалиды детства, выпускники, которые выбыли по месту жительства.

Выводы. Таким образом, учащимся с особыми потребностями в развитии предоставлено право выбора профессии, которая сочетается с их состоянием здоровья. Учебные заведения дают возможность получить основные и дополнительные профессии. Целеполагание лицам с ОВЗ в профориентационном выборе позволяет самоутвердиться, поднять самооценку и дать гарантию широкого самопознания.

Литература:

1. Дубровина И. В. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса / И. В. Дубровина. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 271 с.
2. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 1.12.2016. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207978/
3. Старобина Е. М. Методика работы с молодыми инвалидами по профориентации и планированию карьеры при переходе от школы к трудовой жизни / Е. М. Старобина. – М.: Минтруд России, 2003. – 120 с.

УДК 376.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Рогина Елена Александровна,
магистрант

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова», г. Казань

Климко Наталья Владимировна,
кандидат педагогических наук,

доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г.Тимирязова», г. Казань

Аннотация. В условиях организации инклюзии важным является не только готовность образовательного пространства интегрировать ученика с ограниченными возможностями здоровья, но и психологическая готовность самого ребенка включиться в процесс образования как равного члена образовательного сообщества.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольник, дошкольник с ограниченными возможностями здоровья, психологическая готовность.

Annotation. In the context of the organization of inclusion, not only the readiness of the educational space to integrate a child with disabilities is important, but also the psychological readiness of the child himself to be included in the education process as an equal member of the educational community.

Keywords: inclusive education, preschooler, preschooler with disabilities, psychological readiness.

Введение. Проблема обеспечения психологической готовности детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития к обучению в школе всегда являлась объектом изучения психолого-педагогического направления науки и практики. Формирование системы инклюзивного образования позволяет интегрировать детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство. Но задача состоит в готовности ребенка с ограниченными возможностями здоровья интегрироваться в социальное пространство для прохождения обучения наравне с обычными детьми-школьниками.

Изложение основного материала исследования. Для того, чтобы дать представление об основах формирования психологической готовности к школе у старших дошкольников с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования, необходимо теоретически дефинировать понятие психологической готовности.

В общем виде, искомое понятие «психологическая готовность» означает готовность ребенка к школьной программе обучения, предназначенной к освоению согласно федеральным государственным стандартам. В рамках науки психологии упор, при изучении готовности ребенка к обучению в школе, делается на изучении психических процессов личности дошкольника в рамках его готовности к переходу в иное образовательное учреждение.

Приведем примеры определений психологической готовности. Так, Г. Г. Кравцов и Е. Е. Кравцова, комплексно подходят к исследованию процессов психологической готовности ребенка к обучению. Ученые не дифференцируют готовность на виды (социальная, эмоциональная, психологическая и т. п.), а рассматривают подвиды готовности по отношению к объекту – «готовность к общению со взрослыми, готовность к общению со сверстниками, готовность к обучению» и т. п. [2, с.65].

Известный психолог Д. Б. Эльконин выделяет ряд навыков, необходимых дошкольнику, чтобы он успешно прошел адаптацию к школьной программе, а именно:

- выполнять задания по имеющимся правилам;
- ориентироваться на существующие в данном месте правила поведения;
- правильно исполнять задания данные в устной форме;
- самостоятельно воспроизводить картинку согласно заданному образцу [4, с.192].

В научных работах Л. А. Венгера и Л. И. Цеханской подчеркивается важность умения ребенка последовательно выполнять действия, согласно устной инструкции педагога, а в качестве основного индикатора зрелости дошкольника к обучению в школе выделено умение самостоятельно решать поставленные задачи.

Важным фактором эффективного обучения детей являются условия, в которых дети могут правильно воспринимать информацию от взрослого. А. П. Усова выделяет этот фактор как основной, она считает, что только определенные условия позволяют ребенку выполнять задания педагога и оценивать свои действия.

Психологическую готовность ребенка к школьному обучению В. С. Мухина обозначает как желание и осознанность к получению информации, развитию, это определенный этап социального созревания дошкольника [1, с. 73].

Ученая И. В. Дубровина выделила в структуре психологической готовности ребенка к дальнейшему обучению в рамках школьной программы следующие компоненты:

1. ориентировочный (включает главные характеристики ребенка по включению в учебную деятельность);
2. мотивационный (также признает ведущим компонентом, поскольку ребенок осознает важность усвоения новых знаний и получения необходимых навыков);
3. интеллектуальный (компонент, определяющий оценку учеником полученной информации);
4. регулирующий (самоконтроль и самооценка при формировании навыков к самообучению и организации самостоятельной работы ученика).

Изучив подходы многих авторов, занимающихся проблемой готовности дошкольников к переходу в школу, как к последующей ступени обучения, наиболее удачным можно считать классификацию модели Т. Н. Князевой.

Автор предлагает определять готовность к обучению в основной школе как «интегративное (лично-интеллектуально-деятельностное) психическое образование, относящееся к новообразованиям детей дошкольного возраста и выступающее совокупностью качеств личности ребенка, необходимых и достаточных для успешного включения его в социально-психологическую ситуацию учебной деятельности при переходе из дошкольного учреждения в школу» [3, с. 42].

В данном определении фиксируется, что готовность к школе должна быть сформирована у ребенка в дошкольном возрасте. Она определяет его успешность включения в образовательные процессы в рамках школьного образовательного пространства.

Работа по формированию готовности к школьному образованию у детей с ограниченными возможностями здоровья должна стать совместным объектом деятельности узкопрофильных специалистов и может быть организована на специальных целевых занятиях, во время других занятий (например, по развитию речевых навыков у детей), а также вне занятий (во время произвольных занятий специалиста с дошкольником).

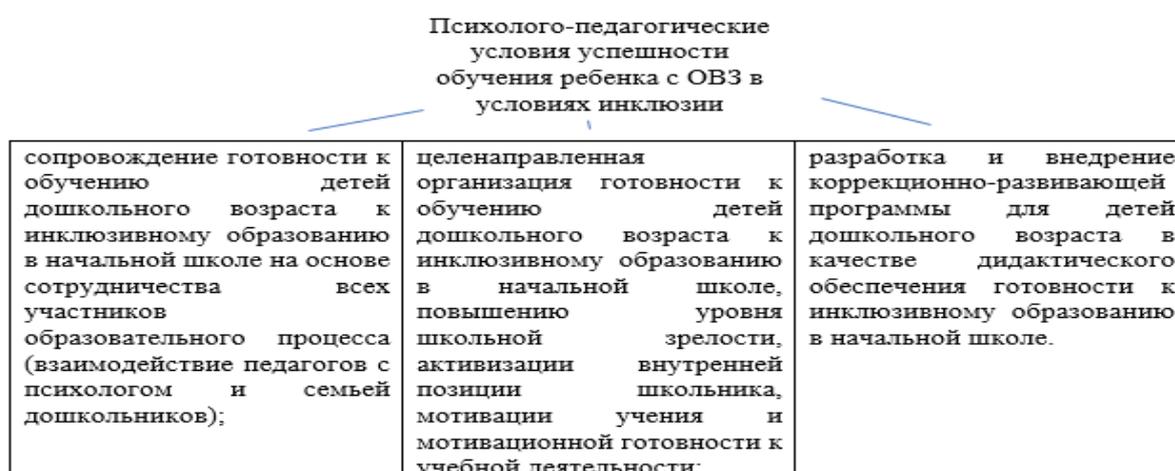


Рисунок 1. Психолого-педагогические условия успешности обучения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии

Специалисты ведут целенаправленную подготовку детей к школе через следующие направления деятельности: развитие контролирующих навыков по сдерживанию эмоций, усидчивости и умение довести запланированное до логического завершения, мотивации детей на познание и общение и т.п.

Выводы. Таким образом, готовность к переходу дошкольников в школьную среду – интегративное психическое образование, включающее в себя совокупность качеств ребенка, необходимых для его успешного вхождения в новую среду обучения. Одной из задач дошкольного образования является обучение детей быть самостоятельными в организации своего личностного пространства для прохождения дальнейшего обучения в условиях инклюзии.

Литература:

1. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе / В. С. Мухина. – М.: Наука, 1986. – 191 с.
2. Кравцов Г. Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. – М.: Наука, 1987.– 187 с.

3. Князева Т. Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование: монография / Т. Н. Князева. – СПб.: Речь, 2017. – 214 с.

4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Наука, 1989. – 287 с.

УДК: 377.6

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОРГАНИЗАЦИОННО–ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ЭТАПЕ ИХ ПЕРЕХОДА
ОТ ПОЛУЧЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К
ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ**

Романович Наталья Анатольевна,
кандидат педагогических наук, психолог
Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и
лиц с ограниченными возможностями здоровья
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск

Аннотация. В статье описывается опыт работы Челябинского государственного университета в части организации преемственности в получении среднего профессионального и высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья. Автором статьи на основе полученных в ходе анкетирования сведений от выпускников колледжей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, планирующих свое поступление в образовательные организации высшего образования, излагаются соответствующие выводы применительно к рассматриваемой категории лиц.

Ключевые слова: организационно–педагогического сопровождение, среднее профессиональное образование, высшее образование, непрерывное профессиональное образование, обучающиеся инвалиды, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article describes the experience of Chelyabinsk State University in terms of the organization of continuity in obtaining secondary vocational and higher education persons with disabilities and persons with disabilities. The author of the article based on the information received during the survey from college graduates with disabilities and disabilities, planning their admission to educational institutions of higher education, the relevant conclusions are presented in relation to the category of persons under consideration.

Keywords: organizational and pedagogical support, secondary vocational education, higher education, continuing professional education, learning disabilities, students with disabilities.

Введение. Приоритетным направлением в сфере профессионального образования является гуманизация профессиональной подготовки. При этом реализацию принципа гуманизации при получении профессионального образования можно рассматривать как особый индивидуальный подход к взаимодействию с отдельными категориями обучающихся. К такой особой категории обучающихся относятся молодые люди с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Вопросы получения ими профессионального образования стоят наиболее остро, что связано с особенностями их психофизических возможностей и образовательных потребностей.

Изложение основного материала исследования. С целью создания условий обеспечения доступности и качества профессионального образования для данной категории

лиц важно организовать непрерывное профессиональное образование между получением среднего профессионального и высшего образования. В качестве такого условия выступает организационно–педагогическое сопровождение выпускников колледжа с инвалидностью и выпускников с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ), планирующих поступление в вузы, организованное одновременно на базе профессиональных образовательных организаций и на этапе при поступлении в вуз. Выполнение данного условия обеспечивает преемственность психолого-педагогического сопровождения в период их перехода от получения среднего профессионального образования к инклюзивному обучению в вузе.

Реализация принципа преемственности предполагает систему связей, обеспечивающих взаимодействие основных задач, содержания и методов психолого-педагогического сопровождения с целью создания единого непрерывного образовательного процесса. Для этого необходимо выяснить, как у студента проходило обучение на предыдущем уровне образования, какие условия были созданы образовательной организацией для него, и в соответствии с этим – определить имеющиеся на данный момент образовательные потребности, трудности, которые могут возникнуть в процессе дальнейшего его обучения в вузе. В конечном счете, итогом многостороннего взаимодействия организованной работы по индивидуальному сопровождению должна стать разработка индивидуальной программы сопровождения образовательного процесса для вновь зачисленного студента вуза, основной целью которой является своевременное и качественное прохождение учебы в соответствии с графиком учебного процесса в условиях инклюзивного обучения.

Целесообразность в создании условий преемственности организационно–педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ на этапе их перехода от получения среднего профессионального образования к инклюзивному обучению в вузе подтверждается опытом, полученным Ресурсным учебно–методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ЧелГУ (далее – РУМЦ ЧелГУ) в ходе выполнения запланированных на 2021 год Окружным методическим объединением Уральского Федерального округа мероприятий по вопросам доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ.

Работа по установлению связей преемственности организационно–педагогического сопровождения триады взаимодействия: «колледжи – РУМЦ ЧелГУ – вузы» имела экспериментальный характер и проводилась РУМЦ ЧелГУ в таком формате впервые. В эксперименте приняли участие образовательные организации среднего профессионального образования Челябинской, Свердловской и Курганской областей и образовательные организации высшего образования РФ.

Цель – выявление контингента выпускников колледжей с инвалидностью и ОВЗ, планировавших в 2021 году поступление в образовательные организации высшего образования, и обеспечение преемственности организационно–педагогического сопровождения на этапе их перехода от получения среднего профессионального образования к инклюзивному обучению в вузе.

Задачи, которые мы перед собой ставили:

- выявление планов и перспектив дальнейшего карьерного развития, образовательных потребностей у выпускников колледжей/техникумов с инвалидностью и ОВЗ,
- организация для выпускников колледжей/техникумов с инвалидностью и ОВЗ, пришедших в вуз, индивидуального сопровождения на этапе приема документов, сдачи вступительных испытаний и дальнейшего обучения в вузе.

При планировании данной работы нами были определены основные ее этапы:

1. Разработка формы анкеты – характеристики обучающегося выпускника профессиональной образовательной организации, планирующего продолжить обучение по программам высшего образования.
2. Заполнение анкет–характеристик обучающимися выпускниками профессиональных образовательных организаций, планирующих продолжить обучение по программам высшего

образования (анкетирование проводится с обязательным в нем участием куратора от образовательной организации).

3. Сбор анкет–характеристик РУМЦ ЧелГУ, анализ и обобщение полученных сведений.

4. Передача сведений о выпускниках профессиональных образовательных организаций в вузы, планируемые для поступления, с целью дальнейшего их сопровождения.

5. Получение обратной связи от выпускников, планировавших поступление в вузы, или их кураторов после завершения приемной кампании в вузах (реализованы ли их планы, удовлетворены ли созданными для них условиями).

6. Получение обратной связи от образовательных организаций высшего образования, принявших к себе на обучение выпускников колледжей/техникумов.

Нормативным основанием для организации индивидуального сопровождения для студента является документ, подтверждающий статус лица с инвалидностью и/или статус лица с ограниченными возможностями здоровья.

Форма анкеты–характеристики, направляемая для заполнения в профессиональные образовательные организации, включала в себя следующие разделы:

1. Общие сведения об обучающемся выпускнике (ФИО, группа инвалидности (лицо с ОВЗ), вид нарушения здоровья, место учебы, получаемая специальность в колледже/техникуме, вуз, направление подготовки, планируемые для поступления) и т.д.;

2. Сведения об особенностях организации обучения для студента во время учебы (в общих группах, инклюзивно; смешанно – частично в общих группах, частично в отдельных; в отдельных (специализированных) группах; по индивидуальному учебному плану, индивидуальному графику обучения; с применением дистанционных образовательных технологий; с применением в учебном процессе специализированных, адаптационных дисциплин);

3. Сведения об индивидуальных психофизиологических особенностях обучающегося:

- степень ограничения нарушения здоровья (незначительное нарушение, не требующее создания специальных условий обучения; значительное нарушение, периодически требующее создания различных специальных условий обучения; значительно выраженное нарушение, постоянно требующее создания различных специальных условий обучения),

- трудности, с которыми столкнулся обучающийся, требующие создания специальных условий обучения (с указанием того, как эти трудности были решены):

- трудности восприятия информации на слух

- трудности восприятия зрительной информации

- трудности, связанные с передвижением

- трудности речи, устного общения, установления контактов

- трудности письма

- систематические пропуски занятий, вызванные частыми болезнями

- трудности соблюдения общего темпа работы

- трудности, связанные с соблюдением режима труда и отдыха, приемом пищи и лекарств

- трудности, возникшие при сдаче зачетов, экзаменов,

- индивидуальные средства коррекции, применяемые обучающимся в процессе обучения (слуховой аппарат, диктофон и т.д.);

4. Сведения о специальных условиях обучения, созданных для обучающегося:

- специалисты, работающие с обучающимся на протяжении периода его обучения (педагог–психолог, специальный психолог, тифлопедагог, сурдопедагог, тьютор, сурдопереводчик, специалист по специальным техническим и программным средствам, социальный работник (социальный педагог), ассистент (помощник), оказывающий необходимую техническую помощь) и т.д.,

• виды сопровождения (формы, методы, технологии), организованные для обучающегося (с указанием того, что оно в себя включало):

– организационно–педагогическое (обеспечение учебно-методическими материалами в доступных формах, составление расписания занятий с учетом доступности среды и т.д.)

– психолого–педагогическое (организация индивидуальных консультаций, профориентационная работа и т.д.)

– социальное (выделение дополнительных стипендий, материальной помощи, предоставление мест в общежитии и т.д.)

– медицинско–оздоровительное (адаптация дисциплины по физической культуре, использование спортивного оборудования, адаптированного для обучающегося и т.д.)

– информационно–техническое сопровождение (индивидуальные консультации в подборе технических средств обучения и обучение их использованию, содействие обучающемуся в предоставлении учебной информации в формах, доступных для его восприятия с учетом нарушений здоровья и т.д.).

5. Контактные сведения о специалисте профессиональной образовательной организации, заполнявшим совместно с выпускником анкету (дополнительно по желанию обучающийся выпускник указывает свои контактные данные).

В обязательном порядке по итогу работы с анкетой с выпускника берется согласие на передачу сведений в вуз, планируемый для поступления.

Итак, по результатам проведенного анкетирования среди обучающихся выпускников образовательных организации среднего профессионального образования Челябинской, Свердловской и Курганской областей были получены следующие сведения.

В опросе приняли участие 41 человек (в том числе, 29 обучающихся Свердловской области, 6 – из Курганской области и 6 – из Челябинской области). Проанализируем некоторые сведения, характеризующие контингент студентов, прошедших процедуру анкетирования: 7% имели 1 группу инвалидности, 30% – 2 группу инвалидности, 63% – 3 группу инвалидности. Большинство из них – это обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (44%), 23% имели различные соматические нарушения здоровья, 15% – нарушения зрения, 7% – психические нарушения, 4% – нарушения слуха и 7% не указали вид нарушения здоровья. При этом 77% выпускников колледжей указали, что в целом имеют незначительную степень нарушения здоровья, которая не требовала создания каких–либо специальных условий во время их обучения. У 93% участвующих в опросе, учеба проходила инклюзивно, в общих группах совместно с остальными.

В ходе получения обратной связи от выпускников, получивших среднее профессиональное образование, выяснилось, что всего 44% (от общего количества выпускников, указавших, что планируют обучение в вузах) зачислены в вузы на программы высшего образования. Большинство среди зачисленных в различные вузы Российской Федерации – это выпускники колледжей/техникумов Свердловской области (47%). При этом 58% студентов от общего числа поступивших зачислены на бюджет. Остальные зачислены на условиях договора по причине отсутствия бюджета на желаемую специальность или форму обучения. Среди ответов, указанных в качестве причины не поступления в вуз, можно выделить следующие: «трудоустроился (в том числе по специальности), изменились планы на поступление» – 50%, «поступал, но не набрал необходимое количество баллов для поступления» – 25 %, «не планирую поступление в вуз» – 19 %, «по состоянию здоровья» – 6%.

На вопрос о том, была ли предложена альтернативная возможность сдачи вступительных испытаний вуза и были ли созданы все необходимые для этого условия, 91% выпускников высказались на этот счет утвердительно.

Выводы. Результаты анкетирования и их анализ, а также опыт, полученный в процессе взаимодействия с обучающимися выпускниками профессиональных образовательных организаций и вузами–партнерами, позволил сформулировать определенные выводы:

- слабый интерес выпускников колледжей и техникумов к продолжению профессионального образования на следующем образовательном уровне преимущественно по причине их занятости, а именно трудоустройства,
- недостаточный уровень предметной подготовки выпускников профессиональных образовательных организаций, необходимый для поступления в вузы,
- необходимость реализации мероприятий профессиональной ориентации, направленных на профессиональное мотивирование и профессиональную ориентацию лиц с инвалидностью из числа обучающихся по программам среднего профессионального образования к получению высшего образования,
- продолжение работы по обеспечению преемственности организационно–педагогического сопровождения инвалидов и лиц с ОВЗ на этапе перехода от получения среднего профессионального образования к инклюзивному обучению в вузе.

Литература:

1. Организация инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях: учеб. пособие / [сост. Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович]. – Челябинск: Полиграф–Мастер, 2016. – 101 с.
2. Психолого–педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе: учебное пособие / С. Т. Кохан. – Чита, ЗабГУ, 2018. – 172 с.

УДК: 373.2

СЮЖЕТНО–РОЛЕВАЯ ИГРА В РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рыжикова Галина Романовна,
 учитель–логопед МДОУ «Детский сад 211», г. Ярославль
Шарова Елена Александровна
 старший воспитатель МДОУ «Детский сад № 211», г. Ярославль

Аннотация. В статье рассмотрены особенности формирования навыков диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Показаны возможности развития навыков диалогической речи посредством сюжетно–ролевой игры в условиях детского дошкольного учреждения. Даны рекомендации для родителей, имеющих детей с общим недоразвитием речи и педагогов, работающих в дошкольных учреждениях с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, диалогические навыки, дети с общим недоразвитием речи.

Annotation. The article discusses the features of the formation of dialogic speech skills in preschool children with general speech underdevelopment. The possibilities of developing the skills of dialogic speech through a plot–role–playing game in the conditions of a preschool institution are shown. Recommendations are given for parents with children with general speech underdevelopment and teachers working in preschool institutions with children with severe speech disorders.

Keywords: dialogic speech, dialogic skills, children with general speech underdevelopment.

Введение. Эффективное оказание коррекционной помощи детям и родителям, имеющих детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР), является приоритетным в дошкольных учреждениях в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Коррекционная диагностика, в целях оказания помощи детям с нарушениями речи в дошкольной среде в Ярославской области, развита на высоком уровне.

Диалогическая речь как основа социального взаимодействия является важным аспектом развития ребенка дошкольного возраста. Сведения об общем недоразвитии речи освещены в работах Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной (2010). Проблемы развития навыков диалогической речи изучали такие ученые, как А.Г. Арушанова (1999). Различные методики по развитию диалогических навыков предлагали Л.М. Шипицина (2003), А.С. Ткаченко (2019) и др. Вопросами сюжетно–ролевой игры у детей с разными уровнями ОНР занимались Т.В. Коротовских (2015), В.П. Люсова (2016), А.В. Чернявская, О.И. Ахмадулина (2016) [5].

Коммуникация способствует психическому развитию ребенка, влияет на общий уровень его деятельности. З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин отмечают, что коммуникация становится важнейшим фактором развития личности. В педагогике рассматриваются данные о дидактических возможностях диалога. По мнению Г.М. Кучинского с психологической точки зрения диалогическое общение понимается как взаимодействие его участников, как процесс совместного решения мыслительной задачи. В лингвистике диалог предстает как форма существования языка [2].

Диалогическая речь дошкольников – это совокупность диалогических умений и навыков, необходимых им для полноценного участия в диалоге. К. Д. Ушинский писал «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое».

Согласно выводам Д.Б. Эльконина и Л.С. Выготского сюжетно–ролевая игра – ведущий вид игровой деятельности в дошкольном возрасте [4].

Изложение основного материала исследования. Работа с детьми с ОНР предполагает многоаспектный подход. В игре осуществление коррекционной работы становится эффективнее.

К структурным компонентам сюжетно–ролевой игры относятся: игровая роль, игровые действия, игровое употребление предметов, социальные отношения детей.

Игровая роль – воспроизведение ребенком определенной социальной или профессиональной позиции взрослого, которая выражается в системе игровых действий, выполняемых с помощью игровых предметов. Игровые действия – игровые поступки, которые изначально воспроизводят реальные предметные действия, но по мере развития ребенка принимают все более обобщенный и сокращенный характер при сохранении логики и выполняемых в процессе игры действий. Игровое употребление предметов – использование во время игры изобразительных игрушек или предметного замещения. Социальные отношения детей – опыт взаимодействия детей друг с другом, в ходе игры имеющий определяющее значение в развитии коммуникативной и социальной компетентности ребенка. Параметры социальных отношений в процессе игры: планирование игрового сюжета, распределение игровых ролей и игровых предметов, контроль и коррекция развития сюжета и выполнения соответствующих ролей участниками игры [5].

Дети с ОНР испытывают трудности при осмыслении впечатлений, выходящих за пределы конкретно ситуации. Особую сложность представляет составление связного рассказа о том, чего они никогда не видели.

У детей с ОНР игровая и коммуникативная деятельность сформирована значительно хуже, чем у их сверстников, поэтому необходимо совершенствовать игровые способности детей, в процессе игры формируя у них умение согласовывать усилия в процессе сотрудничества в игре, коммуникативные действия, направленные на учет позиции партнера по игре [1].

Для развития словесного творчества детей с ОНР III уровня Ж.И. Журавлева предлагала использовать методики «Сочини свою историю» с опорой на план–картинку и заданные педагогом персонажи, «Придумай загадку по картинке», в которой ребенку предлагается придумать загадку о предмете, нарисованном на картинке, «Где чье место?» по сюжетной картинке «На даче» с 9 пустыми кружками у каждого предмета и 9 нарисованными предметами в кружках. Данные методики могут использоваться в виде сюжетно–ролевых игр.

В сюжетно–ролевой игре заложены большие возможности для развития навыков общения. С учетом особенностей развития детей с ОНР необходимы наводящие вопросы взрослого по ходу игры, возможно с опорой на тему недели, подводящие ребенка к развитию ситуации в разных ключах воображения. При разработке сюжетно–ролевых игр для детей с ОНР необходимо вводить элементы, направленные на развитие умения планировать свои действия в игре. Для начала формирования навыков планирования необходимо научить ребенка придумывать новую игру по сюжетной картинке с использованием заданных персонажей с определенными характерами под контролем взрослого стороны речи, например, развернутые ответы на открытые вопросы взрослого и сверстников. Следует организовывать сложную игру, содержащую в себе элементы двигательных игровых действий, для развития в игровой форме координации движений, ориентировки в пространстве, а также элементы логоритмики для развития темпа и ритма речи. Это может быть бег, перекачивание или передача мяча, танцевальные элементы, хлопки или ходьба под музыку.

Необходимо также включать в игру пальчиковую гимнастику для развития мелкой моторики рук. Возможно, использование как хорошо известных технологий, например, шнуровки, застегивания пуговиц, так и современных игровых технологий, например, суджок – терапии.

Выводы. Опираясь на высказывание Д. Б. Эльконина, приходим к выводу, что сюжетно–ролевая игра даёт ребёнку возможность ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их неоднократно и как бы понарошку в своём вымышленном мире, помогает становлению связной и диалогической речи, вырабатывает активное отношение к жизни и целеустремлённость в выполнении поставленной цели.

Литература:

1. Люсова Е. С. Особенности состояния игровой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. С. Люсова. Журнал Специальное образование. – 2016 г. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sostoyaniya-igrovoy-deyatelnosti-u-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi/viewer> (дата обращения 29.03.22).
2. Порошина Т. Г. Развитие умения взаимодействовать друг с другом, у старших дошкольников, в организации деятельности с различным видом конструктора / Порошина Т. Г., Настенко Ю. Н. / Инновационная наука № 1–1 / 2022 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-umeniya-vzaimodeystvovat-drug-s-drugom-u-starshih-doshkolnikov-v-organizatsii-deyatelnosti-s-razlichnymi-vidami>
3. Пьянова Е. Н. Русские народные сказки в формировании связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Пьянова Е. Н., Ткаченко А. С. // Проблемы современного педагогического образования 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkie-narodnye-skazki-v-formirovanii-svyaznoy-rechi-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения 29.01.22)
4. Фёдорова О. А. Игры для развития мелкой моторики и подготовки руки к письму у дошкольников с нарушениями речи с использованием нестандартного оборудования / Фёдорова О. А., Журнал Инновационная наука — 2017 г. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igry-dlya-razvitiya-melkoy-motoriki-i-podgotovki-ruki-k-pismu-u-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechi-s-ispolzovaniem-nestandartnogo/viewer> (дата обращения 29.01.22).

5. Филичева Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации [Текст] / Т. Б. Филичева Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина, – 2–е изд., стереотип. – М.:Дрофа, 2019. – 189 с.

УДК: 376

КУЛЬТУРА И ТУРИЗМ БЕЗ БАРЬЕРОВ: ТУРИСТИЧЕСКИЕ МАРШРУТЫ, ТЕАТРЫ И МУЗЕИ МОСКВЫ И ПОДМОСКОВЬЯ С ДОСТУПНОЙ СРЕДОЙ

Рынкевич Анна Владимировна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
ГБОУ ВО МО «Технологический университет», г. Королев

Аннотация. Проблемы развития инклюзивного туризма в России заключаются в медленном росте технических и организационных возможностей для лиц с ОВЗ. И данная сфера бизнеса находится на контроле у высшей государственной власти. На протяжении последнего десятилетия в регионах страны реализуются проекты, которые помогают устранить этот дефицит.

Ключевые слова: инклюзия, туризм, инклюзивный туризм, доступная среда.

Annotation. The problems of developing inclusive tourism in Russia are the slow growth of technical and organizational opportunities for people with disabilities. And this area of business is under the control of the highest state authority. Over the past decade, the projects have been implemented in the regions of the country that help eliminate this deficit.

Keywords: inclusion, tourism, inclusive tourism, accessible environment.

Введение. Сегодня инклюзивный туризм является бизнесом. Туристы с ограниченными возможностями здоровья становятся значимым сегментом туристического бизнеса. По данным Всемирной организации здравоохранения, более 1 млрд людей сегодня живут с инвалидностью. Относительно всех жителей планеты эта цифра составляет примерно 15%. Причем этот показатель постоянно растет. Основные причины – старение населения и увеличение числа хронических заболеваний.

Изложение основного материала исследования. Создание условий для инклюзивного туризма является не столько заботой о путешественниках с ОВЗ, сколько становится полноценным бизнесом. Никто не отрицает тот факт, что туристы с ограниченными возможностями порой выгоднее, чем обычные путешественники, так как, как правило, они тратят больше других и обычно путешествуют группами. Людям с ОВЗ, но и путешественникам старшего поколения инфраструктура и специальные возможности для инклюзивного туризма просто необходимы и востребованы, тем самым помогая бизнесу дольше удерживать и привлекать клиентов. Однако, в туристическом направлении очевидно не хватает среды и предложений для путешественников с особыми потребностями. Инклюзивный туризм сегодня находится на контроле у правительства РФ. В национальном проекте "Туризм и индустрия гостеприимства", реализация которого должна осуществиться до 2030 г. прописывается обеспечение доступности для инвалидов объектов туристской индустрии [1]. Также в перечне поручений президента РФ В.В. Путина (Пр–2243, п.2 з) от 31.12.2020) говорится о том, что нужно «представить предложения по разработке, финансированию и реализации специальных программ по обеспечению доступности для инвалидов объектов спортивной инфраструктуры и туристской индустрии» [2].

На протяжении последнего десятилетия в регионах страны реализуются проекты, которые помогают устранить этот дефицит.

Ежегодно в музеях Москвы в осенне-весенний период реализуется проект «Инклюзивные экскурсии в музеи Москвы», объединивший 23 музея города Москвы. МОСГОРТУР проводит инклюзивные экскурсии для детей и взрослых с разными особенностями здоровья. Начиная с 2017 г., было проведено 14 экскурсий для людей с нарушением зрения, прошли экскурсии в 16 музеях для людей с нарушениями слуха, проходят экскурсии для людей с ментальными нарушениями. Для людей с нарушением работы опорно-двигательного аппарата разрабатываются экскурсионные маршруты в музеи г. Москвы.

Особый интерес представляет **Музей современного искусства «Гараж»** [3], который первый в российской музейной практике открыл отдел инклюзивных программ в 2015 г. Отдел активно сотрудничает как с сообществами, так и с индивидуальными посетителями. Среди главных миссий музея для людей с инвалидностью – сделать посещение музея привычным и постоянным делом; адаптировать пространство и экспозицию к особым потребностям посетителей. В музее реализуются исследовательские и просветительские проекты в области инклюзии, конференции и различные публичные мероприятия для широкой аудитории.

Так, в музее экскурсии для глухих и слабослышащих проводят глухие гиды, работают переводчики или видеогиды на русском жестовом языке (РЖЯ), весь персонал, начиная от педагогов и заканчивая кассирами музея, знают основы РЖЯ и могут на нем объясняться.

При работе с незрячей и слабовидящей аудиторией в музее используются тифлокомментарии – краткие описания предметов или действий, которые были бы непонятны слепому человеку без пояснений.

Посетители с расстройствами аутистического спектра заранее изучают информацию о посещении музея с иллюстрациями, которая поможет подготовиться к визиту.

Кроме того, в музее проводятся бесплатные экскурсии, мастер–классы для глухих и слабослышащих, для незрячих и слабовидящих, людей с ментальными особенностями, а также экскурсии на узбекском, таджикском и кыргызском языках.

Параллельно с музеями инклюзивные программы развивают и парки. Среди самых продвинутых и оснащенных в Москве – **площадка ВДНХ**. Уникальная детская игровая площадка приспособлена для детей с ограниченными возможностями и позволяет детям–инвалидам не только играть со сверстниками, но и вместе с ними обучаться и развиваться. Благодаря подъездным рампам, которыми оснащена территория площадки, попасть туда могут люди, пользующиеся тростью, костылями и инвалидными креслами. Оборудование площадки, в частности песочница, доступны для детей, имеющих проблемы с опорно-двигательным аппаратом. «Качалки оснащены специальными креплениями для инвалидных колясок, горки и другие игровые элементы оборудованы специальными опорами и поддержками, высота стола–песочницы позволяет играть на нем ребенку в инвалидной коляске. Все игровые элементы инклюзивной детской площадки позволяют не только играть на ней детям с ограниченными возможностями, но и способствуют их физическому и психическому развитию, улучшению координации и моторики». [4] На территории комплекса доступен бесплатный транспорт для маломобильных посетителей, прокат кресел–колясок, есть экскурсии для людей с ограниченными возможностями. В Музее тестируется система «Говорящий город», которая помогает информировать и ориентировать инвалидов по зрению.

В Подмосковье автомобильные, пешеходные, водные и комбинированные маршруты (а их около 150!) для маломобильных людей создали в 33 муниципалитетах Московской области. Активно развиваются программы досуга, адаптированные для людей с ограниченными возможностями здоровья. В театрах и музеях апробируются специальные маршруты, обучают сотрудников и персонал, устанавливают специализированное оборудование, чтобы сделать культпоходы доступными всем категориям граждан.

Например, в **Московском Губернском театре** для незрячих и слабовидящих людей в репертуаре труппы представлены 10 спектаклей, которые сопровождаются

тифлокомментариями. Через специальный наушник зритель может слышать рассказ о происходящих действиях на сцене, например, описание обстановки, смена декораций, безмолвные действия персонажей. Ежемесячно в театре проходят четыре спектакля для незрячих зрителей, и в афише они отмечены иконкой с изображением наушников.

Егорьевский историко-художественный музей адаптирован для инвалидов разных категорий. Посетители с ограничениями по зрению могут воспользоваться указателями и описаниями экспонатов со шрифтом Брайля. В выставочных залах работает аудиосистема, установлены копии музейных экспонатов и рельефные планшеты для тактильного осмотра. Музей оборудован информационной системой для слабослышащих.

Музей полностью адаптирован технически (пандусы, поручни, гусеничный подъемник) для маломобильных посетителей. Поэтому они могут побывать на всех стандартных экскурсионных и образовательных программах.

Экскурсия «Мир русской деревни» в **Сергиево–Посадском музее–заповеднике** была создана и адаптирована для лиц (взрослых и детей) с ментальными нарушениями, нарушениями зрения и слуха. Гости могут познакомиться с уникальной коллекцией домовой резьбы, собранием русских крестьянских костюмов, предметами крестьянского быта. Экскурсоводы готовят программу к каждой группе в зависимости от потребностей посетителей. Также посетители могут принять участие в мастер–класс по декоративно–прикладному искусству.

Экскурсии для слабослышащих посетителей в **музее–заповеднике «Зарайский кремль»** проводят с помощью радиооборудования. Выставочный зал оборудован стационарной системой информирования для слабослышащих людей. Для маломобильных групп есть информационный терминал, позволяющий посмотреть экспозицию залов второго этажа, не поднимаясь наверх.

Выводы. Несмотря на наличие законодательных актов, регламентирующих права инвалидов, на практике – развитие инклюзивного туризма в России остаётся на довольно–таки низком уровне. Безбарьерная среда, информационные системы для развития инклюзивного туризма развиваются в таких крупных городах, как Москва, Санкт–Петербург и Сочи. В остальных же городах России инклюзивный туризм находится на этапе зарождения. Отсутствие безбарьерной среды, информационного обеспечения для лиц с ОВЗ, гидов, готовых работать с инвалидами, другими словами, медленный темп развития технических и организационных возможностей, являются основными причинами, тормозящими развитие инклюзивного туризма в малых городах как бизнес.

Литература:

1. Национальный проект «Туризм и индустрия гостеприимства». [Электронный ресурс]. URL: <https://tourism.gov.ru/contents/documenty/plan-deyatelnosti/natsionalnyy-proekt-turizm-i-industriya-gostepriimstva/>
2. Поручение Президента РФ от 31 декабря 2020 г. № пр–2243 «Перечень поручений по итогам встречи с представителями общественных организаций инвалидов. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/400165208/>
3. Гараж. [Электронный ресурс]. URL: <https://garagemca.org/ru>
4. На ВДНХ открылась инклюзивная детская площадка. [Электронный ресурс]. URL: <https://dislife.ru/materials/320>

МУЗЫКАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Садыкова Алина Шаукатовна,

преподаватель,

МБОУ ДО «Детская музыкальная школа № 22 Приволжского района», г. Казань

Аннотация. В статье рассматривается роль музыкальных занятий в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Анализируется музыкотерапия в контексте музыкального занятия.

Ключевые слова: музыка, дети с ограниченными возможностями здоровья, специальная психология, реабилитация, музыкотерапия.

Annotation. The paper reviews the significance of music lessons for children with disabilities within special needs education. It also considers music therapy in the context of a music lesson.

Keywords: music, children with disabilities, psychology for special needs, rehabilitation, music therapy.

Введение. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья нуждается в особом подходе. Механизм воздействия музыки на человека весьма положительный, это стали замечать еще со времён Пифагора и Аристотеля. Так и в коррекционной работе с детьми с особыми потребностями, музыка оказывает лечебное воздействие на эмоциональное, психологическое и физическое здоровье.

Изложение основного материала исследования. Дети с ограниченными возможностями здоровья, как и все дети, хотят жить, радоваться, общаться, проявлять себя. Для того, чтобы обеспечить им полноценную жизнь, очень важно работать над корректировками их проблем. Огромный вклад в раскрытие способностей, развитие эмоциональной сферы, обретение психологической устойчивости и даже в работу над физическими отклонениями вносят музыкальные занятия.

Первым и важным этапом занятия является слушание музыки. Дети учатся распознавать звучание, вслушиваются в звуки, ритмы, характер музыки, ориентируются в жанре и стиле. Развивается память, интеллект и эмоции. Дети чувствуют, учатся их распознавать, к тому же, непосредственное влияние происходит и на эмоциональное состояние учащихся. На ряду со слушанием музыки применяют метод музыкальной терапии. Музыкотерапия используется для корректировки эмоциональной сферы, страхов, психосоматических заболеваний [3, с. 17]. Применение этой методики помогает быстрее установить контакт и взаимопонимание между ребенком с ограниченными возможностями здоровья и педагогом. В зависимости от мелодии, ритма, исполнения, можно достичь разных результатов, от умиротворения до агрессии. Корректируются эмоциональные состояния: можно помочь снять напряжение, сосредоточиться и успокоиться.

К прослушиванию музыки добавляется движение [1, с. 4]. Подвигаться под музыку, почувствовать ее, среагировать на изменение характера, темпа, ритма, динамики — такие задания развивают интерес к музыке, а так же формируют музыкальное мышление и эмоциональное восприятие. Ребенок гармонично развивается физически и художественно, а так же развиваются его музыкальный слух, память, внимание, и даже речь. Изменяется и внутреннее состояние, происходит перестройка сердечно–сосудистой, дыхательной систем.

Эффективны в работе упражнения на координацию речи и движения: музыкально–подвижные игры, логоритмика, ритмодекламация [2, с. 120]. Речь, музыка, движения взаимодополняют друг друга, развивают речевой и мышечный аппараты, таким образом укрепляя мимику.

Одним из древних видов музыкальной деятельности является пение. Голос — совершенный музыкальный инструмент. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья по работе с таким инструментом проходит сложно и длительно. Чтобы звучать на нем, нужно не только хорошо владеть речевым аппаратом, но и активно подключать мышление, интеллект. Пение развивает слух, память, ритм, умение слушать себя и других. Здоровое пение объединяет детей, воспитывает культуру поведения, развивает коммуникативные способности, умение сопереживать и поддерживать других людей.

На музыкальных занятиях с использованием игровых моментов поддерживается и развивается интерес к музыке, удерживается внимание.

Обучая игре на музыкальных инструментах, следует определить группу инструментов, соответствующих проблеме ребенка. Из данной группы уточнить у ребенка предпочтения, дав ему выбор. На занятиях с музыкальным инструментом корректируется моторика, координация движений, развивается внимание, память, чувство ритма. В ансамблевой игре формируется ответственность, навыки коллективной деятельности.

На музыкальных занятиях применяют также сказкотерапию, тем самым решая проблемы воспитания и корректируя поведение ребенка. Главным средством воздействия в сказкотерапии является образ, заложенный в соответствующей музыке. Инсценирование сказки дает больше возможностей для выявления и раскрытия творческого потенциала ребенка с ограниченными возможностями здоровья и для преодоления его комплексов. В целом, театральная постановка стимулирует желание контактировать и не только со сверстниками, но и со взрослыми.

Участие в концертной деятельности, возможность показать себя и то, чему дети научились, также является немаловажным фактором. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, выступая, чувствуют свою принадлежность к сообществу. В целом, публичное выступление — это особый навык и опыт. Умение сосредоточиться, включиться в процесс в моменте, активизировать волевую сферу, поймать эмоциональное состояние, справиться со стрессом.

Сознание и психика работают на максимальных оборотах. Это тяжело для обычных людей, а для детей с особенностями развития — колоссальный труд, но и плюсом становится громадная работа над собой, которой можно восхищаться.

Выводы. Музыкальные занятия являются эффективным и действенным средством в организации коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Они способствуют развитию положительного психоэмоционального состояния, повышают интерес к окружающему миру. Позволяют ощущать ребенку себя успешно и комфортно. В процессе музыкальной деятельности совершенствуются двигательные, психические, сенсорные и речевые функции, формируется навык общения. Чем раньше приступить к занятиям, тем более эффективным будет психокоррекционное воздействие на развитие ребенка.

Литература:

1. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – М., Владос, 2002. – С. 4.
2. Гоголева М. Ю. Логоритмика в детском саду / М. Ю. Гоголева. – Ярославль: Академия развития, 2006. – с.120.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика / В. И. Петрушин. – М. – 1999. – с. 17.

МЕТОД МАРКИРОВКИ ЦВЕТОМ В ТЕКСТЕ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Сарофских Ирина Валентиновна,
учитель–логопед, олигофренопедагог, учитель русского языка и литературы,
МОУ «Средняя школа №83», г. Ярославль
Некрасова Марина Анатольевна,
Педагог-психолог
МОУ «Средняя школа №83», г. Ярославль

Аннотация. В статье представлен метод использования цвета при работе с текстом с учениками начальной школы, как обычных классов, так и классов детей с ОВЗ, имеющих отклонения здоровья с разной степенью выраженности. В нашей статье, основанной на многолетнем практическом опыте и изучении работ логопедов, психологов, нейропсихологов, речь пойдет не о цветной печати, а о методе маркировки цветом и о приемах его применения как в учебной, так и в коррекционной деятельности педагогов.

Ключевые слова: метод маркировки цветом, фотофильтра, эмоциональное окрашивание.

Annotation. The article presents a method of using color when working with text with elementary school students, both regular classes and classes of children with disabilities who have health abnormalities with varying degrees of severity. In our article, based on many years of practical experience and the study of the works of speech therapists, psychologists, neuropsychologists, we will not talk about color printing, but about the method of marking with color and about the methods of its application in both educational and correctional activities of teachers.

Keywords: the method of color marking, photo filter, emotional coloring.

Введение. Цвет способствует эмоциональному развитию и улучшению психологического здоровья детей. Как говорил великий русский педагог К. Д. Ушинский «Ребенок мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще». Творческая составляющая заданий, влекущая за собой снятие внутреннего напряжения и повышенную работоспособность, активность внимания и мышления, стрессоустойчивость в поиске решения трудных задач, – это очевидный и далеко не весь набор преимуществ ребенка, умеющего работать с цветом [1].

Метод маркировки цветом подготавливает учащихся к пересказу, написанию изложений, сочинений, может являться и профилактикой, и коррекцией дислексии. Его применение хорошо при подготовке к решению математических задач, поскольку задачу, прежде чем решить, надо осмыслить. Метод маркировки цветом можно рассматривать и как инструмент альтернативной коммуникации и визуальной поддержки [2].

Есть дети, воспринимающие информацию лучше в черном, сером, коричневом насыщении. А так же те, кто выбирает эти цвета. Чаще это эмоционально обедненные, тревожные дети, как правило, развивающиеся в условиях жесткой депривации. Использование арт–терапевтических приемов на занятиях отчасти компенсирует эмоциональный пробел и дает ученикам возможность выразить свои эмоции и чувства, которые им трудно определить словами, причем как позитивные, так и негативные. Среди основных ресурсов арт–терапии – использование цвета. Рассматриваемый в данной статье метод работы с текстом при помощи цвета способствует как обучению, так и компенсации недостающих умений, помогает формировать внутреннюю гармонию каждого ребенка.

Изложение основного материала исследования. В школьных принадлежностях ребенка присутствуют цветные карандаши, фломастеры, цветные ручки. Возможно, кто–то

возьмет акварель. Выбор велик. Здесь главное, чтобы плотность покрытия текста (или его части) цветом стала незначительным и преодолеваемым зрительным барьером при чтении.

Нам больше нравится работать цветными карандашами. Мы рассматриваем использование цветных и простых карандашей как средство решения некоторых трудностей в обучении, связанных со снятием внутреннего нервно – психического напряжения учащихся, развитием их мелкой моторики, отработки регуляции силы нажима, – зависимо от того, какие цели и сопутствующие задачи прорабатываются педагогом. То есть мы берем текст, и поверх него создаем цветные линии, штрихуем, чиркаем, рисуем, чтобы в итоге на тексте появились, в том числе, и пересеченные полосы одного или нескольких цветов.

Воспринимая такое изображение, глаз преодолевает цветной фильтр, мозг отсортировывает свободные линии от образов букв, что в целом способствует еще и активации мозговой деятельности, и эмоциональному отклику.

Использование цвета на занятиях – это и стимулирование общего развития, и коррекция проблем сенсорной, познавательной, эмоциональной, коммуникативной сфер.

Работу цветом в тексте можно начинать уже при освоении первых навыков чтения, можно активировать в период знакомства учащихся с понятием текст, или в период наработки динамического стереотипа работы с текстом.

Работа в начальных классах может проводиться как на логопедических занятиях, так и на уроках литературного чтения, русского языка, на психологических занятиях, а также на уроках математики при обучении решению задач. По форме занятий она может быть как групповой, так и индивидуальной, удобна при обучении онлайн.

Важно отметить, что для педагога, психолога или родителя, использующего рассматриваемый нами метод маркировки цветом, упрощает контроль, как за выполнением задания, так и за пониманием прочитанного текста.

Применять цвет в работе с текстом целесообразно уже в начальный период обучения, когда ученики уже способны самостоятельно прочитывать тексты небольшого объема, по содержанию, – соответствующие возрасту.

Конечно, не все рассматриваемые здесь приёмы маркировки цветом, возможно, использовать при работе с учебником, но рабочие тетради, распечатанные раздаточные материалы в черно–белом исполнении для каждого ученика, очень даже подходят.

В период обучения логическому высказыванию через навык работы цветом в тексте последовательность действий может быть такая:

- педагог читает текст вслух,
- дети читают текст самостоятельно,
- педагог обращает внимание на то, что после текста есть вопросы и они выделены разными цветами,
- вместе с детьми педагог читает первый вопрос, предлагает ученикам взять карандаш такого же цвета и найти в тексте слова, которые являются ответом на этот вопрос, выделить соответствующие слова цветом,
- еще раз совместно прочитывается вопрос и ответ, – проверка правильности,
- берется второй цвет, которым выделен второй вопрос. Читаем вопрос и ищем слова–ответ, выделяем их вторым цветом,
- еще раз прочитываем вопрос и ответ, убеждаемся в верности.

Таким же образом работаем над следующим вопросом.

Следующий этап в работе – усложнение освоенного навыка. Ученики получают раздаточные листы с текстом и вопросами, которые цветом не обозначены. После совместного прочтения учитель предлагает детям взять определенный цвет и выделить им первый вопрос. Далее выделить в тексте этим же цветом слова, отвечающие на него. Так же со вторым, третьим вопросом и т.д.

Так же можно дать задание на выполнение определенной части работы другой рукой, которая не является ведущей.

Следующим усложнением будет самостоятельный выбор цвета для вопроса и ответа. Далее эта работа переходит в самостоятельное ознакомление с коротким текстом и выделением вопросов и ответов выбранными цветами.

Понимание того, почему текст так называется, – входит в парадигму понимания текста.

Учитывая, что названия текстов бывают различны, от логических, идейных до иносказательных, на начальных этапах обучения мы, конечно, берем тексты с простым, логически понятным названием, или текст без заголовка.

Работая с цветом в тексте, заголовок текста так же может быть выделен, а в качестве домашнего задания – выполнен рисунок по прочитанному тексту.

Обращаем внимание учеников на имя автора, на то, что имя и фамилия пишутся с заглавной буквы.

Как правило, вопросы после текста строятся таким образом, что при работе с телом текста, мы идем от его начала – к концу. Это совершенно оправдано в обучающих материалах. Кроме того, помогает учителю, попутно с поиском ответов на вопросы, акцентировать внимание учеников на таких понятиях, как красная строка, абзац, начало текста, середина текста, конец текста.

Вышеперечисленные приемы в основном применяются при работе с текстами прозы, но и некоторые тексты стихов могут тоже подойти для этого.

Причем, в работе со стихотворными текстами, у нас появляются дополнительные возможности работы с использованием цвета. Мы выделяем маркерами рифмы, так же обращаем внимание на их чередование, которое легко отслеживается благодаря цвету. Здесь цветами выделяем хвостики крайних слов в строке, отмечаем их похожесть звучания, наблюдаем паронимы.

Нейропсихолог Л.С. Цветкова отмечала, что когда ребенок распознает известные ему буквы в различных начертаниях, у него активно включается в работу правое полушарие. Таким образом, используя маркировку цветом, мы вносим еще один творческий компонент, расширяющий развитие образного восприятия, лежащего в основе развития связного высказывания. Поэтому вполне оправдан тот момент, что раздаточный материал имеет разный шрифт. Так текст и вопросы к нему – имеют различие. Шрифт для разных заданий к урокам тоже может быть не одинаковым, как по стилю, так и по размеру [3].

Начинать работу цветом в тексте лучше с двух вопросов. Ученики достаточно быстро схватывают принцип цветового соответствия вопрос–ответ. Далее предлагаются тексты с тремя, четырьмя, пятью вопросами и т.д. А потом – проводится работа с текстом логических и математических задач.

Например, в пособии А.З. Зак «Развитие интеллектуальных способностей у детей 8 лет», представлены бланки, где есть задачи на совмещение, отрицание, сопоставление. Пример аналогичной задачи: «Ваня, Лена и Соня рисовали. Кто–то рисовал птиц, кто–то зверей. Известно, что Соня рисовала рыб. Лена не рисовала птиц. Кто кого рисовал?» У нас три персонажа, значит, берем три цвета, маркируем цветом персонажей, и на каждый маркер собираем относящиеся к нему слова–условия. Совмещаем слова каждого цвета – и делаем выводы. Таким образом, последовательно находим искомое с опорой на маркировку цветом.

В принципе, ответы можно подчеркивать, закрашивать, заштриховывать, можно использовать цветовыделители. Э то уже вопрос имеющегося ресурса, времени и поставленных целей и задач. Штриховка позволяет дополнительно отработать глазомер, направленные движения руки вправо–влево, вверх–вниз, кривые или прямые линии, ритмичность сочетания штрихов и точек, но занимает много времени. Подобные задания можно дать для домашнего выполнения.

Удобно применять в работе с текстом обложечный лист: он не мнется, на него легко нанести изображение, например, маркером, лист бумаги к нему отлично прилипает, поэтому не требуется дополнительных средств крепления, потом обложечный лист легко протирается, а лист с заданием становится многоцветным.

Фотофильтры накладываются на часть текста, образуя цветной островок для работы. Задания могут быть такими, как корректурная проба, прочти только то, что в цветном окошечке, чтение с перемещением фотофильтра, закрытие фотофильтром слов, отвечающих на вопрос и т.д. Для дальнейшего усложнения по применению прозрачных цветных фильтров в работе с текстом, мы предлагаем совместить применение цветного или прозрачного фильтра с изображением линий, контуров фигур, в том числе и наложенных друг на друга.

Отметим, еще одно преимущество цветного светофильтра: он даёт ребенку ощутимые границы читаемого. Что весьма ободряюще воздействует на тех учеников, которым требуется заблаговременно определить границ задания, как во времени, так и в количестве, объёме прделываемой ими работы.

Хочется отметить, что если мы на каком-то занятии выбираем поработать с верхом и низом строки, обозначив их условно прямыми линиями, то мы используем три цвета: один для прорисовывания границы верха строки, второй для обозначения низа строки, и третьим цветом выделяем середину.

Этот прием хорошо подходит для работы с учениками, у которых возникают ошибки искаженного чтения полевого характера: когда взгляд выцепляет буквы с другой строки и совмещает их с прочитываемыми словами. Подойдет он и для учеников, которые съезжают со строки, что может быть выражено как при письме, так и при чтении. Несомненно, этот прием добавит к основным задачам отработку пространственного восприятия.

Выделяем в тексте, или в абзаце текста, определенными, по-договоренности, цветами, например, все заглавные буквы, все гласные буквы, или все мягкие знаки, или те, над которыми надо поработать в плане дифференциации. Это задание может носить и индивидуальный характер на фронтальном занятии, где каждый выполняет свое задание.

Так мы назвали приём работы по составлению текста из отдельных предложений. Его отличие от традиционных – совмещение с элементами технологии плетения из бумаги.

Дети отстригают полоски с предложениями: одна полоска – одно предложение, – прочитывают их и последовательно приклеивают на бумажное основание сверху вниз так, чтобы основная часть полоски была подвижной, затем, отстригают цветные полоски, или берут готовые, наклеивают их сверху основания над составленным текстом. После проверки на правильность логической последовательности получившегося текста, ученики при необходимости исправляют ошибки, перемещая предложения, и в заключение выполняют переплетение полосок.

Позже, мы можем использовать этот приём для составления плана, когда на полосках будут написаны пункты плана, а перед учениками лежать текст без вопросов. Полоски могут быть белыми или цветными. Задача учеников – расположить пункты плана в соответствии с текстом.

Если используем полоски – пункты плана, цветные, то нужно промаркировать соответствующим цветом соответствующую часть текста. Если берем белые, то, их можно раскрасить, или обозначить цветом условно, например, небольшим мазком.

Обучая составлению плана, также удобно акцентировать внимание учеников на определенной части текста с помощью цвета.

Каждая микротема текста обозначается своим цветом. На промаркированных цветом соответствующим образом полосках или строчках в тетради записываем пункты плана.

После этого выполняем устный краткий пересказ текста с опорой на план. Далее уже предлагаем письменные ответы на пункты плана, сначала со зрительной опорой на текст, затем с опорой только на план.

Выводы. Метод маркировки цветом разнообразен в применении и позволяет педагогу осуществлять творческий подход. Метод способствует сенсомоторной и смысловой интеграции учебных знаний, умений и навыков.

Цвет – хорошая стимуляция зрительной сенсорики, – все дети любят раскрашивать и рисовать, проявлять избирательную цветовую тактильность. А это в свою очередь

благоприятно отражается на коррекции невротических и психосоматических нарушений детей. Цвет помогает создавать эмоционально окрашенное пространство, легко сочетается с развитием познавательных процессов, участвует в стабилизации успешности, мотивации учебной деятельности ребенка. Данным методом работы мы делимся с коллегами по работе, с молодыми педагогами.

Обращая свое внимание на учебные книги, тетради и пособия, мы предлагаем соответствующим специалистам обратить внимание на данный метод и расширить область его активного применения.

Литература:

1. Андреева, Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. Предложение. Текст / Н.Г.Андреева. М.: Изд-во «Владос», 2021. – 180 с.
2. Инклюзия для всех 2020: социальная инклюзия в современном социокультурном пространстве: сборник материалов международной модульной научно–практической конференции (23 марта – 13 мая 2020) / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва" (Самарский университет) ; под редакцией М. Н. Акимовой, О. В. Вороновой. – Самара : Издательство Самарского университета, 2020. – 249 с.
3. Философия инноваций социология будущего в пространстве культуры: научный диалог: материалы Всероссийской научно–практической конференции с международным участием (г. Уфа, 10 декабря 2020 г.) / Министерство науки и высшего образования РФ, Башкирский государственный университет; [редакционная коллегия: Р.М. Валиахметов (ответственный редактор) и др.]. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2020. – Ч.2. – 2020. – 407 с.

УДК 376

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕМЕЙНОГО КЛУБА НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ МАДОУ «ДЕТСКИЙ САД № 201» Г. ЧЕБОКСАРЫ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Семенова Татьяна Николаевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматривается одна из эффективных форм работы дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников, имеющих особые образовательные потребности, – родительский клуб.

Ключевые слова: родительский клуб, семейный клуб, инклюзивное образование, особые образовательные потребности.

Annotation. The article considers one of the effective forms of work of a preschool educational organization with families of pupils with special educational needs – the parent club.

Keywords: parent club, family club, inclusive education, special educational needs.

Введение. Одной из главных задач деятельности учителя-дефектолога является создание полноценного социального сотрудничества в триаде «педагог-дети-родители».

Эффективной формой взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с

особыми образовательными потребностями, является организация родительских клубов. Данная форма психолого-педагогической работы с семьей учитывает индивидуальные потребности семьи, формирует у родителей особенных детей активную жизненную позицию и позитивное мировосприятие, укрепляет институт семьи в целом.

Изложение основного материала исследования. Базовой формой работы специалистов системы медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ всегда считалось непосредственное сотрудничество с родителями этих детей в области образовательно-просветительского направления. При этом не так давно все внимание концентрировалось на самом ребенке, а не на членах семьи и ее функционировании в целом. Однако именно они находятся в ситуации психологического кризиса, который связан с рождением и воспитание особенного ребенка.

Первые знания и умения каждый ребенок приобретает именно в семье, они ложатся в основу его социализации и коммуникации. Семья, имеющая особенного ребенка, испытывают специфические затруднения, связанные с малой компетентностью в вопросах его обучения и воспитания. Большинство родителей не имеют даже элементарных психолого-педагогических знаний в области коррекционной работы на дому, не умеют организовать развивающие игры и упражнения для своего малыша с учетом доступности и структуры психофизического нарушения. Часто у семей, в которых воспитываются дети с особенностями развития, искажаются контакты с окружающими, они не чувствуют поддержки со стороны общества, а иногда даже сталкиваются с отвержением.

Родители детей с ОВЗ, при максимальной готовности полностью посвятить себя развитию психофизических возможностей своего ребенка, не всегда осознают прямую корреляцию между личностным психологическим состоянием членов семьи и эффективностью коррекционно-образовательной работы.

Родительский клуб объединяет усилия всех участников коррекционно-образовательного процесса для организации комплексной помощи детям с ОВЗ, их социализации, а также, что немаловажно, он является клубом единомышленников, кругом друзей.

Координатором работы семейных клубов, как правило, является специалист, компетентный в области коррекционной педагогики и специальной психологии. Роль семьи в воспитании и обучении ребенка с особенностями развития крайне важна, поскольку большую часть времени ребенок находится дома. Четкое и своевременное выполнение рекомендаций дефектологов и логопедов, а также активное сотрудничество родителей с педагогическим коллективом образовательной организации является ведущим фактором эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими особые возможности здоровья.

Так, в МАДОУ «Детский сад № 201» г. Чебоксары на базе группы кратковременного пребывания для детей с ОВЗ «Росточек» реализуются различные проекты в рамках организации семейного клуба.

Целью работы клуба для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья является повышение коррекционно-педагогической компетенции родителей в области обучения и воспитания своего особенного ребенка; помощь в интеграции ребенка и его семьи в общество; оказание информационно-просветительской, психологической, коррекционно-консультативной помощи.

Благодаря такой работе у родителей формируется эмоционально положительное восприятие ребенка с особенностями развития; расширяется функционал семейного воспитания и обучения с учетом структуры дефекта; семья знакомится с основными и инновационными приемами организации совместной деятельности со своим ребенком как воспитательной, так и коррекционной направленности; у членов семьи повышается мотивация к более инициативному взаимодействию со специалистами образовательной организации, где обучается их ребенок; как следствие, расширяются контакты с родителями, имеющих детей со схожими проблемами в развитии и с социумом в целом.

Проект «Играю с мамой» направлен на включение родителей в коррекционно-образовательный процесс. Дефектологом проводятся мастер-классы, на которых мамы и папы учатся проводить необходимые игры и упражнения, изготавливают различный дидактический материал, чтобы самостоятельно заниматься дома (домашний театр, атрибуты для дыхательной гимнастики и др.)

Целью проекта «Помощники» является не только развитие навыков самообслуживания у детей с ОВЗ, но и обучение родителей в этом направлении. Процесс формирования навыков самообслуживания важен для любого ребенка, у детей же с ограниченными возможностями здоровья успешность овладения навыками самообслуживания является первичным условием для начала социализации и адаптации в обществе. Играя в простые игры, такие как «Покорми куклу», «Стирка», либо выполняя простые трудовые поручения, дети становятся самостоятельнее и увереннее. Особенно это актуально для гиперопекающих семей. Родители отмечают позитивные сдвиги в развитии ребенка – это отражается на их эмоциональном состоянии: отступает чувство подавленности и тревоги, что ребенок «пропадет» без их помощи, появляется позитивный настрой на дальнейший непростой путь в развитии особенного ребенка.

Проект «Подарок маме» также выполняет важную роль. Как отмечалось выше, матери, столкнувшиеся с появлением в семье ребенка с нарушениями в развитии, долгое время находятся в депрессии. Несомненно, они нуждаются в поддержке. Изготовление красивых почтовых открыток к празднику, подарков своими руками, проведение шуточных викторин вместе с детьми помогают поднять настроение. Мама и бабушки получают позитивный настрой.

Самым любимым проектом детей и родителей является «Интересный выходной». Посещение театральных постановок города, музеев, прогулки в парках позволяют родителям и детям почувствовать себя активными и свободными. Ребята выезжают за территорию детского сада, знакомятся со сверстниками, и принимают гостей из других организаций.

Одной из новых форм семейного воспитания и социализации детей с ОВЗ стал «Кулинарный фестиваль». Родители вместе с детьми готовят любимые блюда по семейным рецептам, а затем делятся кулинарными шедеврами за праздничным столом. Ребята вместе с мамами красиво сервируют стол, стараясь подчеркнуть важность мероприятия. Кулинарный фестиваль позволяет каждому принести частичку своего домашнего уюта в группу, поделиться теплом и радостями впечатлениями. Мамина выпечка, теплый чай и друзья рядом – вот рецепт маленького счастья в ГКП «Росточек».

Выводы. Организация взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей ребенка с ОВЗ в форме родительского клуба строится на признании главенствующей роли родителя как первого педагога для его ребенка, на создании атмосферы доверия, открытости, взаимного уважения. Это ведет к достижению единой цели – гармоничному развитию дошкольника, преодолению или ослаблению нарушений в развитии, формированию у ребенка с особенностями активности и самостоятельности.

Литература:

1. Сиваева Т. И. Родительский клуб как форма создания инклюзивного родительского сообщества / Сиваева Т. И. // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2019. – № V. – С. 134–140.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ПРОЕКТА К РЕЗУЛЬТАТАМ

Сидоренко Оксана Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и специальной педагогики и психологии, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Красноярск

Шмидт Татьяна Марковна,

директор Муниципального бюджетного образовательного учреждения Школа № 93 ЗАТО, г. Железногорск

Аннотация. Статья посвящена описанию опыта реализации проекта методического сопровождения профессионального развития педагогов в сфере инклюзивного образования в муниципалитете ЗАТО г. Железногорск Красноярского края посредством создания методической ресурсной площадки на базе одной из школ города. Раскрываются подходы и содержание работы по созданию условий для профессионального развития инклюзивной компетентности педагогов и специалистов муниципалитета.

Ключевые слова: методическая поддержка и сопровождение, инклюзивная компетентность педагогов, готовность педагогов к реализации практики инклюзивного образования.

Annotation. The article is devoted to the description of the experience of implementing a project of methodological support for the professional development of teachers in the field of inclusive education in the ZATO municipality of Zheleznogorsk, Krasnoyarsk Territory, by creating a methodological resource platform based on one of the city's schools. The approaches and content of the work to create conditions for the professional development of the inclusive competence of teachers and specialists of the municipality are revealed.

Keywords: methodological support and support, inclusive competence of teachers, readiness of teachers to implement the practice of inclusive education.

Введение. Инклюзивная компетентность педагога является частью более широкого феномена – профессиональной компетентности. В современных условиях она выступает одной из ключевых специальных компетентностей и обсуждается как значимый внутренний ресурс обеспечения качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Она рассматривается как «сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально–личностных компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально–педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования» [4]. Сущностным признаком инклюзивной компетентности выступает способность педагога перестроить свои ценностные установки относительно совместного обучения нетипичного ребенка в составе детской группы в общеобразовательной организации.

В контексте разрабатываемого инновационного проекта под «компетентностью педагогов в области инклюзивного образования мы понимаем интегративное личностное качество, обуславливающее способность учителя осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития» [3].

В научной литературе обсуждаются вариативные способы и модели повышения компетентности педагогов в области инклюзивного образования, позволяющей

результативно обучать детей с особыми образовательными потребностями: организация обучающих мероприятий, направленных на расширение представлений педагогов об особенностях детей с ОВЗ, сущности инклюзивного образования, вариантах и средствах его осуществления; проведение мастер–классов и практикумов, способствующих освоению педагогами умений подбора и использования приемов и дидактических средств обучения детей с разными возможностями в условиях инклюзивного обучения, формирование у педагогов отношения принятия ребенка с нарушениями психофизического развития, необходимости разрабатывать дополнительные дидактические опоры и средства [2].

Изложение основного материала исследования. Вопросы формирования инклюзивной компетентности и методического сопровождения профессионального развития педагогов и специалистов муниципалитета в сфере инклюзивного образования нашли отражение в научном и инновационном поиске педагогического коллектива МБОУ Школа № 93 г. Железногорска и Красноярского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

В рамках региональной инновационной площадки в сотрудничестве с кафедрой общей и специальной педагогики и психологии Красноярского краевого института повышения квалификации был разработан и реализован проект. Целью проекта являлось создание методической ресурсной площадки на базе школы №93 в г. Железногорске для обеспечения профессионального развития педагогов и специалистов сопровождения образовательных организаций, повышения их готовности к реализации практики инклюзивного образования в условиях муниципальной системы образования г. Железногорска [1].

Реализация проекта была призвана обеспечить оказание обучающей и методической помощи педагогическим работникам общеобразовательных организаций г. Железногорска в овладении ими педагогическим инструментарием, позволяющим успешно решать задачи включения ребенка с ОВЗ в учебный процесс, организации разноуровневого обучения для детей разных способностей и возможностей; в разработке программно-методического обеспечения обучения детей с ОВЗ, в организации работы с родителями детей с ОВЗ, в обсуждении трудных случаев практики обучения и сопровождения детей с ОВЗ. Особое внимание уделялось работе с профессиональными установками и отношением педагогов к детям с ОВЗ и практике их обучения, без которых невозможно получение положительных результатов. В случае, когда ценности инклюзивного обучения не приобрели для педагога личностную значимость, его профессиональное поведение характеризуется отчужденностью, нечувствительностью по отношению к трудностям и потребностям детей. Такие педагоги способны лишь формально выполнять совокупность профессиональных функций и действий, дискредитируя своим профессиональным поведением сам инклюзивный подход, саму сущность инклюзии.

В ходе реализации проекта нами решались следующие задачи:

1. Обеспечение овладения педагогическими работниками (учителями и специалистами сопровождения) муниципалитета методическим и дидактическим инструментарием, позволяющим успешно осуществлять процессы обучения и сопровождения обучающихся с ОВЗ.

2. Ознакомление с новыми нормативно–правовыми документами, касающимися вопросов обучения детей с ОВЗ,

3. Включение педагогов в горизонтальное обучение, организуя обучающие практики, стажировки с целью освоения методов и способов работы с детьми с ОВЗ, используя в том числе сетевые координации.

4. Вовлечение педагогов в разработку нормативного и программно-методического обеспечения школьной практики инклюзивного образования.

5. Создание условий для овладения интерактивными инструментами и практиками взаимодействия с родителями.

6. Обеспечение влияния на сознание и ценностные ориентации педагогов, формирование у них инклюзивной профессиональной культуры.

Реализации проекта предшествовала разработка модели. Она была заявлена как Модель обеспечения профессионального развития педагогов муниципалитета в области инклюзивного образования в условиях муниципальной системы образования г. Железногорска.

Исходным в модели является диагностический компонент. Мы пришли к выводу, что формирующая и развивающая работа должна начинаться с диагностики. Предметом диагностики стали разные компоненты готовности специалистов, педагогов и административных работников к реализации инклюзивной практики (эмоционально–психологическая готовность, методическая, профессиональная и др.). Значимой линией в реализации диагностического компонента стало выявление и анализ трудностей и дефицитов учителей и специалистов. Отметим, что диагностические процедуры были реализованы не только как отдельное действие, но и пронизывали другие виды деятельности в ходе проекта. Например, обучающие мероприятия как составляющую включали рефлексивно–аналитическую деятельность педагогов муниципалитета – участников обучения и носили для них исследовательский характер. Кроме того, командой педагогов школы и КИПК разработан опросник, направленный на выявление профессиональных затруднений учителей в сфере обучения детей с ОВЗ. Результаты опроса педагогов становились основанием планирования содержания обучающих и методических мероприятий.

Основным в модели является содержательный компонент. Он намечает совокупность содержательных линий в деятельности по проекту, обеспечивающих формирование знаниевой (когнитивной) и ценностно–смысловой составляющих инклюзивной компетентности педагогов. Мы выделили ключевые проблемы и вопросы при реализации процесса инклюзивного образования с опорой на опыт и документы и включили вопросы нормативного, правового, методического, организационного, программного обеспечения инклюзивной практики. Все названные вопросы становились темами обучающих и рефлексивных семинаров, стажировок для педагогов муниципалитета. Развертывание обучения по названным вопросам осуществлялось непосредственно на базе школы и носило познавательно–проектировочный характер, обеспечивало не только освоение профессиональных знаний и умений по теме обучения, но и осмысление опыта инновационной площадки, «примеривание» его к собственной профессиональной деятельности и практике.

Одним из сложных аспектов работы стало обеспечение изменений в профессиональном мышлении и сознании педагогов. Дискуссионная, проблемная групповая работа, тренинг безусловного принятия себя и других были ориентированы на развитие принимающего отношения и психологической готовности к образовательному взаимодействию с разными детьми, в частности с ОВЗ. Отметим, что для большинства педагогов г. Железногорска обучение детей с ОВЗ – новая тема. Педагоги имеют значительный опыт обучения высокомотивированных и одаренных детей, участвуют в проектах «Школы Росатома» и довольно неоднозначно настроены по отношению к инклюзии. Нами были предприняты попытки выяснить, что выступает барьером для педагогов в принятии детей с ОВЗ и практики инклюзивного образования. К причинам такого отношения являются: жесткая ориентация учителей Железногорска на высокие достижения детей, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми, имеющийся страх собственной некомпетентности, негативный свой личностный опыт; предубеждения в отношении детей с ОВЗ, выраженная личностная тревожность относительно нездоровья, зависимости, несчастья; опасение вреда инклюзии для нормативно развивающихся детей.

Одной из дефицитарных компетенций педагогов муниципалитета стала компетенция в работе с родителями детей с ОВЗ, что стало основанием для еще одной содержательной линии в рамках проекта. Это направление работы призвано было сформировать у педагогов и специалистов компетенции, необходимые для реализации взаимодействия и сопровождения родителей детей с ОВЗ и родительского сообщества в инклюзивной среде школы. Наибольший отклик вызвал цикл семинаров «Модель работы с родителями детей с

ОВЗ в условиях общеобразовательной школы», где были представлены и обсуждены практики и способы психологической поддержки родителей, обучающей и методической помощи им, повышения родительской компетенции, построения сотрудничества с родителями в логике «понимание–поддержка–совместные действия». Высокую оценку участников получил мастер–класс «Практические методы и психологические приемы групповой и индивидуальной работы с родителями». В рамках обучающих мероприятий презентовались авторские разработки событий и форматов работы с родителями, входящие в методическую копилку: сценарий родительского собрания для родителей детей с ОВЗ «Чтобы ребенок расцвел как цветок», методические разработки тематических индивидуальных и подгрупповых встреч по запросам родителей «Коуч–вопросы на повышение родительской компетенции и расширение ресурса семьи», «Эффективное общение или языки любви в семье», «Методы саморегуляции и развития сенсомоторики в условиях семьи»; «Семейный квест «Супер–родители и супер–дети!», «Развитие познавательных способностей через занимательные игры»; проведение арт–терапевтических занятий совместно с родителями и детьми.

Раскроем технологический компонент модели. Он представлен целым рядом практик и инструментов обучающей работы, которые призваны были обогатить знания и представления учителей и специалистов об особых образовательных потребностях детей с ОВЗ, повысить их дидактическую и методическую осведомленность в работе с ними. При проведении занятий с педагогами использовались как традиционные, так и инновационные андрагогические технологии. Серьезно обогащали и высоко были оценены участниками стажировки на базе школы. Стажировка предусматривала непосредственное включение в деятельность: это могли быть наблюдения за детьми в ходе инклюзивного урока с целью определения их особенностей; это могли быть наблюдения за учителем, ведущим урок, с целью выявления методов и приемов, востребованных в работе с детьми с ОВЗ; это мог быть анализ инклюзивных уроков, занятий специалистов. В период пандемии и в настоящее время расширились дистанционные форматы обучающих мероприятий и методической поддержки педагогов муниципалитета.

Реализуется и индивидуализированное супервизорское сопровождение педагогов и специалистов по запросу, когда организуется совместная работа обратившегося педагога и сопровождающего его супервизора, при этом она строится от потребностей и интересов педагога, его проблем и вопросов «здесь и сейчас». В таких случаях сопровождение осуществляется в форме профессионального консультирования по проблеме, которую педагог самостоятельно разрешить не может. Супервизор выступает как субъект создания условий для преодоления педагогом затруднений, совместно с супервизируемым он проводит анализ целесообразности и качества используемых практических подходов и методов, выявляет на практике потенциальные возможности супервизируемого педагога и на основании этого осуществляет поиск совместного с ним способа профессионального действия.

Выводы. Таким образом, организация сопровождения, создание на базе школы методической ресурсной площадки позволило создать оптимальную образовательную среду для профессионального развития педагогов и специалистов сопровождения образовательных организаций муниципалитета г. Железногорск, повышение их готовности к реализации практики инклюзивного образования.

Реализация разработанной модели и полученные опыт и практики работы в качестве методической ресурсной площадки муниципалитета стали предпосылкой дальнейшего развития методической деятельности школы на муниципальном уровне.

Литература:

1. Сидоренко О. А., Шмидт Т. М. Опыт методического сопровождения инклюзивного образования в муниципалитете и обеспечения профессионального развития педагогов и специалистов в сфере инклюзивного образования / Сидоренко О. А., Шмидт Т. М. //

Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 23–25 октября 2019 г.) / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2019. – С. 358–362.

2. Сидоренко О. А., Чиганова Е. А., Бутенко В. Н. Формирование профессиональной компетентности педагогов в области инклюзивного образования в процессе повышения квалификации / Сидоренко О. А., Чиганова Е. А., Бутенко В. Н. // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Ялта, 2016. – С. 280–285.

3. Хафизуллина И. Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями / Хафизуллина И. Н. // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. – № 1. – С. 83–88.

4. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Хитрюк В. В. // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3. – С. 189–193.

УДК: 378

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ

Соколова Надежда Николаевна,

учитель – логопед

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад №5 «Антошка»

п. Октябрьское, Красногвардейского района Республики Крым

Аннотация. В статье описаны основные направления работы всех специалистов для ребёнка со статусом ОВЗ. Использование песочной терапии в работе с детьми с ОВЗ. Даны практические рекомендации в использовании песочной терапии в работе с детьми ОВЗ.

Ключевые слова: песочная терапия, дети, нозология, возраст.

Annotation. The article describes the main areas of work of all specialists for a child with the status of НIA. The use of sand therapy in working with children with disabilities. Practical recommendations are given in the use of sand therapy in working with children with disabilities.

Keywords: sand therapy, children, nosology, age.

Введение. Дошкольное образование является основной частью фундамента всей системы образования. Именно в системе дошкольного образования у ребёнка закладываются элементарные понятия и представления о различных предметах и явлениях, и формируется интерес к самому процессу обучения и познания.

Изложение основного материала исследования. Используя песочную терапию в работе с детьми с разными нозологиями. Мы должны развивать слабые стороны ребёнка, опираясь на сильные его стороны. Т.е. мы чётко должны понимать, что на данном этапе первоочередным необходимо развивать совершенствовать и воспитывать у конкретного ребёнка.

Дошкольное образование является основной частью фундамента всей системы образования. Именно в системе дошкольного образования у ребёнка закладываются элементарные понятия и представления о различных предметах и явлениях, и формируется интерес к самому процессу обучения и познания.

В настоящее время наблюдается большое количество детей, имеющих установленный статус ОВЗ. И, увы, статистика таких детей с каждым днем растёт. При это необходимо

обратить внимания на то, что дошкольное учреждение такие дети поступают без определённых медицинских рекомендаций.

Лишь в процессе посещения ребёнком дошкольного учреждения. У ребёнка наблюдаются определённые потребности и интересы. Ребёнок со статусом ОВЗ – это ребёнок с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети–инвалиды, либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми–инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания.

К основным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья относятся:

1. Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
2. Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
3. Дети с нарушением речи (логопаты);
4. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
5. Дети с умственной отсталостью;
6. Дети с задержкой психического развития;
7. Дети с нарушением поведения и общения;
8. Дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью) [4, с. 4].

Ребёнку со статусом ОВЗ необходимо создавать специальные условия для его дальнейшего развития и пребывания ребёнка в дошкольном учреждении.

В первую очередь необходимо создать доступную предметно – развивающую среду в дошкольном учреждении. Такую среду необходимо создавать как в группах комбинированного вида, так и у специалистов, которые работают с данным ребёнком.

При работе с такими детьми, учитывая конкретную нозологию каждого ребёнка, необходимо обеспечить ребёнка необходимыми методическими пособиями и играми. Игры и пособие, которые соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребёнка. Пособия и игры могут быть покупные так и самостоятельно изготовленными специалистами. Важно, чтобы они были эстетически оформленные и соответствовали нозологическим потребностям ребёнка.

Также необходимо обеспечить специалистами данного ребёнка, как правило – это служба психолого-педагогического сопровождения ребёнка со статусом ОВЗ в детском саду. В службу психолого-педагогического сопровождения входят: учитель – логопед, педагог – психолог, инструктор по физической культуре и музыкальный руководитель. Все перечисленные специалисты пишут на детей со статусом ОВЗ адаптированные образовательные программы и планы коррекционно-развивающей работы. Вместе с этим ведут соответствующую документацию на каждого ребёнка, исходя из его нозологии и актуальных возрастных особенностей.

Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка со статусом ОВЗ – это систематический и целенаправленный процесс, определяющее комплексное развитие ребёнка с учётом ограниченных возможностей здоровья в процессе коррекционно-развивающей работы. Здесь же каждый специалист психолого-педагогического сопровождения ставит конкретную цель для конкретного ребёнка для его конкретной нозологии и определяет сроки для достижения той или иной цели.

Психолог направляет и корректирует эмоциональное состояние ребёнка и вместе с этим развивает волевые качества и познавательные потребности ребёнка. Учитель – логопед работает над развитием и коррекцией всех сторон речи: синтаксической, лексической, грамматической и т. д. Инструктор по физической культуре работает над развитием физических возможностей ребёнка, которые актуальны его возрасту и нозологическому заключению. Музыкальный руководитель учит согласовывать слова и движения, учит

ориентироваться ребёнка в пространстве, таким образом, развивает у ребёнка музыкальный вкус.

Как правило, у ребёнка со статусом ОВЗ наблюдается эмоциональная нестабильность и нарушения процесса познания. Имеются определённые нарушения в устной речи, а именно дети смешивают звуки, путают слова и т.д. Вместе у таких детей очень ограничен словарный запас и плохо развита связная речь. Дети очень плохо ориентируются в пространстве, у них плохо развита крупная и мелкая моторика. И поэтому только при комплексном взаимодействии педагогов и специалистов дошкольного учреждения можно добиться определённых положительных результатов.

Используя песочную терапию в работе с детьми с разными нозологиями. Мы должны развивать слабые стороны ребёнка, опираясь на сильные его стороны. Т.е. мы чётко должны понимать, что на данном этапе первоочередным необходимо развивать совершенствовать и воспитывать у конкретного ребёнка.

Важно, чтобы все специалисты и педагоги дошкольного учреждения работали в одной системе и в одном направлении, и все придерживались определённой коррекционной стратегии.

В своей работе с детьми с ОВЗ, я использую огромное количество разнообразных инновационных методик и технологий. Я их использую как по отдельности, так и в комплексе с остальными методиками и технологиями. На данный момент, я активно внедряю в работу с детьми ОВЗ песочную терапию.

Практика применения песочной терапии показывает ее большой терапевтический и коррекционный эффект в работе с детьми с задержкой психического развития (Л.В. Кузнецова, Е.А. Медведева), при ДЦП (Г.В. Кузнецова), умственной отсталости (О.В. Гаврилушкина, И.А. Грошников, О.В. Боровик).

Диагностические и оценочные процедуры в песочной терапии основаны на признании бессознательного и того, что образы являются его естественным «языком» (Д. Остер, П. Гоулд). В.Н. Мясичев считал, что песочная терапия делает клиента не только объектом, но и субъектом реабилитационного процесса. Т.Д. Зинкевич–Евстигнеева и Т.М. Грабенко раскрывают структуру индивидуальной консультации в песочной терапии. Г.Н. Эль раскрывает техники динамичной песочной терапии с различными группами клиентов. [2,7].

При использовании песочной терапии в работе с детьми необходимо учитывать:

Возраст ребёнка. В песочной терапии очень важно учитывать возраст ребенка, т.е. применять те игры и действия в играх, которые актуальны для данного возраста.

Нозология. У каждого специалиста и педагогов комбинированных групп имеется выписка о заключении рекомендации для конкретного ребёнка для его конкретной нозологии. Необходимо подбирать тот комплекс упражнений, который будет актуален для данного ребенка, и развивать те учебные задачи, которые на данный момент ему просто необходимы.

Оборудование песочницы. Сюда же входит и раздаточный материал, который необходим для использования с детьми ОВЗ. Всё оборудование должно быть доступным для ребёнка и эстетически оформленным.

Эмоциональное состояние ребёнка. Важно координировать действия ребёнка и следить за его физическим и эмоциональным состоянием.

Цель. Здесь важно определить, какую цель мы преследуем, и какие качества необходимо развить, которые актуальны для данного ребёнка для его конкретной нозологии.

Песочная терапия – это, прежде всего творчество. Дети своего рода творят, рисуют на песке, строят замки, закапывают игрушки, потом обратно выкапывают и т. д.

Песочную терапию можно использовать как комплексный цикл занятий, так и как элемент на занятиях, своего рода некий сюрпризный момент. Использовать песок можно, как в индивидуальной, так и в подгрупповой работе с детьми. Песочная терапия проходит через пять образовательных областей дошкольного образования.

Песочная терапия развивает память, внимание, мышление и воображение. Ребёнок знакомится с определёнными предметами и явлениями и их характерными особенностями. Вместе с этим развивается предметный словарь ребёнка, связная речь, совершенствуется грамматический строй речи и фонематические процессы, воспитывается звуковая культура речи. Совершенствуется мелкая и крупная моторика рук ребёнка, развивается глазомер, ловкость рук и движений. Песочная терапия также содействует художественно – эстетическому развитию детей. Детей учатся в своих песочных рисунках замечать видеть прекрасное формируется художественно эстетический вкус ребёнка.

Пескотерапия (*sand-play*) – одна из разновидностей игротерапии, как способ развития ребенка. Метод пескотерапии строится на теории Юнга о том, что каждый предмет внешнего мира вызывает какой-либо символ в глубине бессознательного.

Как известно, в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игровая, поэтому игры с песком наиболее любимы и близки детям.

Пескотерапию может проводить воспитатель, логопед, психолог.

Цель песочной терапии: развитие познавательного интереса к различным областям знаний и видов деятельности.

Задачи пескотерапии:

- релаксация, снятие мышечной напряженности;
- развитие зрительно – пространственной ориентировки;
- концентрация внимания, памяти;
- развитие речи и логики, расширение словарного запаса;
- стабилизация эмоционального состояния, поглощая негативную энергию;
- способствует развитию рефлексии (*самоанализа*) ребенка;
- развитие творческих (*креативные*) способностей;
- формирование позитивной коммуникации [1,13].

Дети дошкольного возраста очень любят песок. Им нравится на нём рисовать, изображать различные предметы и сюжетные картины, искать следы сказочных животных и расчищать кисточкой различные предметы и картинки.

На логопедических занятиях с детьми ОВЗ, я использую песочную терапию в комплексе с остальными технологиями. Песочная терапия своего рода закрепляет полученные знания и умения детей.

Например, на индивидуальном занятии мы отрабатываем звук «л» в прямом и обратном слог. Можно предложить ребёнку нарисовать на песке букву «л». Придумать слова, где есть звук «л» и определить позицию звука в слове: в начале в середине или в конце слова.

И здесь фантазия педагога безгранична. Предложить ребёнку нарисовать на песке сюжетную картину и использовать методику эйдику поискать звук «л». И мы с ребёнком его обязательно найдём.

Песочная терапия — это уникальная возможность исследовать свой внутренний мир с помощью коллекции мелких игрушек (*игрушка не должна превышать более 8 см*), природного бросового материала (*камешки, веточки, шишки, пуговицы и т.д.*), ящика с песком, небольшого количества воды. Если ребенок плохо говорит и не может рассказать взрослому о своих переживаниях, то в таких играх с песком все становится возможным. Проигрывая ситуацию, ребенок раскрывается, и на поверхности, откуда не возьмись, появляются герои сказок, картины природы, танцующие цифры и буквы, и взрослые получают возможность увидеть настроение ребенка в данный момент и в ходе песочной терапии это обязательно отразится на песочную поверхность. Песочная терапия замечательно развивает фантазию, творческие способности, образное мышление, мелкую моторику (*песок благодаря своей структуре благотворно воздействует на тактильные ощущения и стимулирует нервные окончания, которые находятся в подушечках пальцев*), развивает внимательность и концентрацию; вырабатывает способность контролировать свои эмоции; учит преодолевать трудности, полагаться на самого себя [2,8].

Самое важное то, что песок приносит радость ребёнку. Они с большим удовольствием в него играют.

Выводы. В настоящее время в системе дошкольного образования существует огромное количество разнообразных методик и технологий. И важно использовать те технологии, которые реально работают и приносят результат детям, педагогам и родителям.

Литература:

1. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. –50 с.
2. Большебратская Э. Э. Песочная терапия / Большебратская Э. Э.. — Петропавловск, 2010 – 74с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Игры в сказкотерапии / Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. – СПб.: Речь, 2006. — 208 с.
4. .Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, В. И. Селиверстов, С. Н. Шаховская; Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 144 с.

УДК: 376.1

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Сучков Максим Александрович,

кандидат экономических наук,
доцент кафедры менеджмента и бизнес–технологий
КФ ФГБОУ ВО «КНИТУ», г. Кант, Кыргызстан

Аннотация. Автор проводит исследование гендерных аспектов развития инклюзивного образования. С опорой на труды С.Н. Захаровой, Г. З. Ефимовой, Л. М. Волосниковой, О. В. Огороднова, З. И. Кочорбаевой, К. Хуссаина представлены особенности гендерной дифференциации в социальной и образовательной сферах в Средней Азии, некоторых странах Исламского мира. Автор рассматривает специфику воспитания мальчиков и девочек в этнопедагогической культуре народов Северо–Западного Кавказа, Якутии и Калмыкии.

Ключевые слова: гендерные аспекты, инклюзивное образование, этнокультурный подход, этнопедагогическая культура.

Annotaition. The author conducts a study of gender aspects of inclusive education. Based on the works of S. N. Zakharova, G. Z. Efimova, L.M. Volosnikova, O. V. Ogorodnova, Z. Kochorbaeva, K. Khussain the peculiarities of gender differentiation in the social and educational spheres of Central Asia, some countries of the Islamic world are presented. The author studies the specifics of the upbringing of boys and girls in the ethno-pedagogical culture of the peoples of the Northwestern Caucasus, Yakutia and Kalmykia.

Keywords: gender aspects, inclusive education, ethno-cultural approach, ethno-pedagogical culture.

Введение. Разные этносы имеют разную культурную специфику, и, следовательно, ко многим социальным явлениям они относятся по–своему, через призму собственного мировоззрения, убеждений, менталитета, культурных и исторических особенностей. В связи с культурным своеобразием этноса, ему свойственна собственная модель образовательной инклюзии. Особое место в ней занимает гендерная дифференциация, которая еще недостаточно освещена в отечественной педагогике. Тем не менее, эту проблему можно изучить в призме этнокультурного подхода. Особенно это актуально в некоторых регионах

России, где существует своя специфика в воспитании девочек и мальчиков в семьях, что отражается и в образовательном процессе.

Изложение основного материала исследования. Гендерные аспекты в инклюзивном образовании изучены в трудах С. Н. Захаровой [3]. Автор предположила, что реализация такого подхода позволяет расширить зон

ы самореализации для девочек – в социально–гражданской и профессиональной сферах, для мальчиков – в домашней, семейной сфере. При гендерном подходе развивается гендерная чувствительность, толерантность, открытость, чуткость к разнообразию – значимые для инклюзивного образования и инклюзивного общества аспекты.

Исследование об отношении к инклюзии среди педагогов – мужчин и женщин было проведено Г. З. Ефимовой, Л. М. Волосниковой, О. В. Огородновой [2]. Было выявлено, что женщины, работающие в университетах, настроены более позитивно к инклюзивному образованию, терпимее относятся к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), ориентированы на получение новых знаний и навыков в области инклюзивного образования.

Гендерные аспекты развития инклюзивного образования в Кыргызстане изучены З. И. Кочорбаевой. Она отмечает, что в Республике Кыргызстан существует три серьезные гендерные проблемы:

- 1) гендерная диспропорция среди педагогических работников дошкольных образовательных организаций;
- 2) ограничение возможности выбора профессии для девушек, гендерная стереотипизация отдельных направлений обучения и специальностей;
- 3) раннее выбывание из системы образования девушек в связи с их ранним вступлением в брак и низким уровнем жизни [4].

К примеру, в некоторых исламских странах гендерная сегрегация в образовательной сфере остается обычным явлением (Йемен, Египет, Пакистан, Судан). К. Хуссаин описал специфику развития инклюзивного образования в Пакистане. Он отметил, что социальный статус женщины невысок, и, ввиду религиозных понятий, получение образования женщинами не является приоритетом [8]. Более благоприятную картину мы можем наблюдать в ОАЭ, Саудовской Аравии. Правительства государств стремятся к обеспечению гендерного равенства в образовании для дальнейшей подготовки высококвалифицированных кадров и среди женщин.

Если мы обратимся к гендерным аспектам развития инклюзивного образования в России, то здесь особенно актуален этнокультурный подход, так как в России проживает более 190 этносов, каждый из которых является по–своему культурно и лингвистически разнообразным. Ниже мы представим особенности воспитания девочек и мальчиков в семьях разных этнических общностей (табл.1).

Таблица 1 – Этническая специфика воспитания мальчиков и девочек

Этносы	Специфика воспитания мальчиков и девочек
Северо-Западный Кавказ	<p>Четкое разделение мужского и женского пространства в чеченской культуре, сохранение половозрастной иерархии и внутренней упорядоченности семейной жизни, формирование моделей мужского и женского поведения [7].</p> <p>Для мальчиков – всестороннее трудовое, эстетическое, нравственное и физическое воспитание. Воспитание в духе «будущего горца» (развитие выносливости, мужества, великодушия).</p> <p>Воспитание девочек осуществляется с помощью системы приобщения к духовной культуре и через развитие способностей быть «хранительницей домашнего очага». Главное – развивать способности девочек воспринимать, чувствовать, оценивать и создавать условия для семейной жизни, а также проявлять заботу о членах семьи в быту. Большое</p>

	значение придается воспитательной деятельности по подготовке девушек к семейной жизни [6].
Якутия	В воспитании мальчиков приоритет отдан: – традиционной последовательной подготовке мальчика к отцовству и будущей семейной жизни; – приобщению к охоте, тренировкам и повседневному быту; – физическому закаливанию мальчиков. В основе воспитания девочек: – подготовка девочек к будущей семейной жизни и материнству; – приобщение к нравственным традициям народа [5].
Калмыкия	Приобщение девочки с раннего детства к социальному опыту – к знаниям, эмоциям, эстетическим и этическим нормам. Образ женщины – многогранный (внешняя красота и нравственные качества). Женщина – созидательница и хранительница семьи. Главный ориентир в воспитании девочки – совесть, порядочность, честность, достоинство. «Хорошая жена – украшение дома, плохая жена – враг дома». Главные качества девочки – стойкость, мудрость, терпение и доброта [1]. Мальчиков приучают трудовым навыкам, необходимым будущему хозяину дома, труженику. Мужское предназначение – быть отцом семейства, кормильцем. Деды и отцы учат на своем примере мальчиков быть идеальными отцами семейства.

Данные особенности могут быть учтены при организации воспитательного процесса в инклюзивной среде (с опорой на этнопедагогические идеи разных этносов), во время межкультурной коммуникации с девочками и мальчиками из разных «этнических культур» (например, использование табу на определенные религиозные темы), при включении в образовательные программы некоторых аспектов, касающихся правил поведения в семье, общения с родными, воспитания детей и др.

Выводы. В данной статье мы только обозначили проблему учета гендерного подхода в инклюзивном образовании. Считаем, что необходимо учитывать гендерные особенности обучающихся в условиях массовых образовательных организаций, а также проявлять уважительное отношение к национальным традициям и этнопедагогическим идеям воспитания, которые закладываются у детей с раннего возраста.

Литература:

1. Джамбинова Т. Н. Воспитание девочек в калмыцкой народной педагогике: автореф. дис. ...канд.пед.наук : 13.00.01 / Джамбинова Татьяна Николаевна. – Чебоксары, 2004. – 32 с.
2. Ефимова Г. З., Волосникова Л. М, Огороднова О. В. Гендерное измерение инклюзии / Ефимова Г. З., Волосникова Л. М, Огороднова О. В. // Психологическая наука и образование. – 2018. – № 2. – С. 77–88.
3. Захарова С. Н. Реализация гендерного подхода как условие эффективности инклюзивного образования / С. Н. Захарова // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования: XI Междунар. научно–практ. конф., Москва, 7 – 10 июля 2015 г. / Федеральное государственное научное бюджетное учреждение «Психологический институт РАО»; под ред. Л.М. Митиной. – СПб: Нестор–История, 2015. – С. 632–636.
4. Кочорбаева З. И., Пригода Н. П., Орестис С. Гендерное и инклюзивное измерение образования в Кыргызской Республике. Аналитический обзор / З. И. Кочорбаева, Н. П. Пригода, С. Орестит. – Бишкек, 2016. – 56 с.

5. Попова Г. С. Этнопедагогическая система традиционного семейно–бытового воспитания якутских детей: На примере северных улусов Республики Саха: дис. ...канд.пед.наук : 13.00.01 / Попова Галина Семеновна. – Якутск, 1998. – 204 с.
6. Семенова А. С. К вопросу о воспитании женщины в традиционной педагогической культуре народов Северо–Западного Кавказа / Семенова А. С. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008.
7. Хасбулатова З. И. Традиционная культура воспитания детей у чеченцев: автореф. дис. ...д–ра.ист.наук : 07.00.07 / Хасбулатова Зулай Имрановна. – Москва, 2016. – 72 с.
8. Hussain, K. Fostering Inclusive Education in Pakistan. Access and Quality in Primary Education through Community School Networks // Global scholars program working paper series. – 2012. – 24.

УДК: 376.1

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Щербакова Ольга Сергеевна,

учитель русского языка и литературы, дефектолог, педагог-исследователь
КГУ «Рудненская специальная школа-интернат №1 для детей-сирот и детей,
оставшихся без попечения родителей с особыми образовательными потребностями»

г. Рудный, Республика Казахстан

Таранухина Оксана Игоревна,

учитель английского языка, дефектолог,

педагог-модератор, начальник ЛОЛ «Лесная сказка»,

КГУ «Рудненская специальная школа-интернат №1 для детей-сирот и детей,
оставшихся без попечения родителей с особыми образовательными потребностями»

г. Рудный, Республика Казахстан

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования функциональной грамотности у детей с особыми образовательными потребностями. Приводятся основные понятия, входящие в состав функциональной грамотности и представлены примеры разработанных авторами заданий и упражнений, направленные на повышение и развитие функциональной грамотности учащихся, успешно применяемые в ходе практико-педагогической деятельности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, особые образовательные потребности, русский язык, английский язык.

Annotation. The article reveals the features of the formation of functional literacy in children with special educational needs. The basic concepts that are part of functional literacy are given and examples of tasks and exercises developed by the authors aimed at improving and developing the functional literacy of students, successfully applied in the course of practical and pedagogical activities, are presented.

Keywords: functional literacy, special educational needs, Russian, English.

Введение. На сегодняшний день понятие функциональной грамотности и особенности ее формирования являются одной из главных тем для обсуждения как в методике и педагогике, в том числе и в коррекционной. Связано это с изменениями в современном мире, оказывающими влияние на всю педагогическую систему. Появление новых профессий, информационных технологий, экономических сфер и социально-психологическое изменение самого человека обуславливают изменения в современной педагогике и ее подходах.

Современный окружающий мир не является теперь аналогово-текстологическим, так как на смену ему пришел визуально-цифровой мир, следовательно, требуется расширение и само переосмысление понятия «Функциональная грамотность».

Изложение основного материала исследования. Впервые понятие «Функциональная грамотность» было употреблено в Тегеране на Всемирном конгрессе министров просвещения (в 1965 году), где под данным термином скрывалось следующее определение: функциональная грамотность - совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и решения житейских проблем [1]. В последствии ЮНЕСКО (в 1978 году) дополняет данное определение и теперь под функционально грамотным человеком понимается тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счётом для своего собственного развития и для дальнейшего развития общества (социального окружения)» [2].

Функциональная грамотность подразумевает под собой, помимо прочего, и развитие коммуникативных навыков учащихся, именно поэтому, задания на группу или пару являются весьма частыми. Учащимся на уроках часто предлагается в задание в виде игры, например, примерить на себя роль журналиста и взять интервью у товарища, дав ему задание представить себя в иной роли, например, в роли жителя Древней Спарты, Древней Греции и т.д. Интерес учащихся к выполнению посильных для их уровня образовательных потребностей хорошо «подогревается» заданиями творческого характера, например, написать мини-статью о хобби, или создать совместный проект по защите животных и т.п.

Отметим, что многие исследователи на сегодняшний день имеют свое определение и понимание сущности понятия «функциональная грамотность», стараясь в своих авторских определениях дать наиболее полное описание. Таким образом, проведя исследование авторских определений, будем считать под функциональной грамотностью такой уровень образованности, который характеризуется способностью решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизнедеятельности на основе преимущественно прикладных знаний.

Понимание сущности функциональной грамотности необходимо для эффективного управления ее формированием у учащихся, в том числе и у детей с особыми образовательными потребностями, к которым, согласно их специфике, требуется определенно иной подход.

Как показывает практический опыт, развивать функциональную грамотность у учащихся можно на любом уроке русского языка. Исходя из проведённых исследований, для формирования функциональной грамотности у учащихся необходимо использовать разнообразный спектр средств, методов и различные типы заданий.

Дети с особыми образовательными потребностями, как показывает наблюдение, очень легко идут на контакт на уроках, на которых используются информационные технологии (презентации, видеосюжеты, интерактивные задания, компьютерные тренажеры и т.д.) [3]. Следовательно, при работе с детьми с особыми образовательными потребностями необходимо использовать информационные технологии из вышеперечисленных. Игровая форма заданий и упражнений так же повышает интерес учащихся к уроку и содействует, тем самым, формированию функциональной грамотности, так как если урок интересен для учащегося, то он будет гораздо более внимательным и, как следствие, это приведет к лучшему усвоению изучаемого материала.

Изучая средства, способствующие повышению функциональной грамотности, стоит отметить компьютерные тренажеры. Такие тренажеры, при их правильной организации, в игровой форме тренирует функции внимания и моментального восприятия. За счёт намеренного и осознанного переноса внимания с одного объекта на другой происходит ускорение переключения внимания и увеличение скорости реакции.

Например, онлайн-тренажер «Скорость чтения» в игровой форме тренирует функции внимания и моментального восприятия. «За счёт намеренного и осознанного переноса

внимания с одного объекта на другой происходит ускорение переключения внимания и увеличение скорости реакции. Решение игровой задачи активизирует рабочую память, что способствует развитию подвижного интеллекта».

Онлайн-тренажер «Мозаика» помогает сформировать сознательное и осмысленное произвольное внимание. «За счёт механики поиска и выделения нужного объекта повышается концентрация и сосредоточенность внимания, устойчивость и скорость перевода фокуса с одного объекта на другой. В результате это развивает избирательность внимания. Кроме того, упражнение активизирует периферическое зрение, динамические свойства внимания, отдельные свойства восприятия». Данные способности полезны в повседневной и профессиональной деятельности, когда необходимо решать сложные проблемные задачи и оперативно реагировать на ситуацию.

В практической деятельности мы активно используем компьютерные тренажеры, разработанные ведущими специалистами в области дефектологии и коррекционной педагогики.

В процессе исследования были использованы компьютерные тренажеры, направленные на формирование навыков чтения на уроках русского языка у детей с умственной отсталостью.

Например, тренажер «Чтение предложений». Задача: прочитай предложение и логическим путем пойми, какая картинка больше всего относится к прочитанному (Рис. 1)



Рисунок 1 – Пример работы компьютерного тренажера «Чтение предложений».

Задания в данном компьютерном тренажере «Чтение предложений» строятся от простых к сложным.

Тренажер «Слоги – Звуки». Он тренирует «русский» слух. В нем требуется прослушать, как звучит слог и выбрать правильный вариант из предложенных.

Тренажер «Найди пару», в котором несколько уровней сложности - игра начинается с гласных, а заканчивается шипящими буквами русского алфавита (Рис. 2).



Рисунок 2 – Меню тренажера «Найди пару (буквы)»

В данном тренажере буквы постепенно затемняются, то есть ребенку необходимо запоминать расположение букв.

Тренажер «Подставь слог в слово». В нем имеется несколько уровней сложности. Тренировка начинается с распространенных букв, а заканчивается шипящими (Рис. 3)



Рисунок 3 – «Подставь слог в слово»

С помощью компьютерных тренажеров, обучающиеся с особыми образовательными потребностями учатся логике, распознаванию образов, пробуют прочесть слово с разных позиций и в разных направлениях, и в результате получают мгновенную вспышку с пониманием задания.

Внедрение компьютерных тренажеров на уроках русского языка позволяет повысить функциональную грамотность учащихся, развивает навыки чтения, сознательность, выразительность.

В результате коррекционной работы навык послогового чтения у обучающихся вырос. Обучающиеся стали допускать меньше ошибок, связанных с пропусками и заменой окончаний. Заметны положительные изменения в установлении причинно-следственных связей. Динамика заметна и в оперативных единицах чтения, почти все обучающиеся смогли повысить свой навык в чтении слогов.

Таким образом, необходимо отметить, что опыт использования средств информационных технологий, в данном случае компьютерных тренажеров на уроках русского языка показывает их преимущество в обеспечении качества образования и повышении функциональной грамотности обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Во-первых, компьютерные тренажеры вызывают интерес у учащихся, «очарование» новизны, эмоциональный всплеск.

Во-вторых, при помощи компьютерных тренажеров создаются условия для индивидуализации.

В-третьих, учащиеся получают дополнительный опыт общения, получения информации, возможность проявить себя.

Исходя из опыта работы, КГУ «Рудненская специальная школа-интернат №1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями» Управления образования Костанайской области, для формирования функциональной грамотности учащихся на уроках русского языка, можно использовать следующие примеры заданий:

1) разнообразные материалы сети Интернет, для составления небольшой по объему характеристики личности известного человека. С указанием в ней важной информации о его жизни и ярких особенностей его характера;

2) самостоятельно сформулированные задания к тексту и их выполнение в классе с одноклассниками, соседями по парте;

3) примеры, доказывающие правильность утверждения в изучаемом нами тексте и др.

В методических разработках сейчас предлагается множество различных приемов по формированию функциональной грамотности у детей любого возраста и на любом предмете. Но тем не менее, существует недостаточное количество научных трудов, посвященных исследованию особенностей формирования функциональной грамотности у детей с особыми образовательными потребностями, которые имеют практическое значение в работе. Сложность состоит в том, что каждый учащийся уже обладает особыми образовательными потребностями и, следовательно, требует к себе особого, индивидуального отношения и подбора приемов и методов формирования функциональной грамотности. Уроки русского языка в этом отношении являются неисчерпаемым источником для подбора различных вариаций заданий, упражнений и т.д. Текст – как основной источник заданий представляет собой то самое универсальное сочетание, которое можно рассматривать с различных сторон, под разным градусом. Применимо к урокам, при работе с текстом, для развития функциональной грамотности у детей с особыми образовательными потребностями можно использовать следующие приемы: «Синквейн», «Белое пятно», «Инсерт», «Толстые и тонкие вопросы» и др. Очень хорошо повышает уровень функциональной грамотности и приемы «Верные и неверные утверждения», а также приём «Кластер».

Выводы. Исходя из опыта работы, КГУ «Рудненская специальная школа-интернат №1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными

потребностями» Управления образования Костанайской области можно сделать вывод, что именно интересный урок становится для детей с особыми образовательными потребностями тем фактором, который способствует формированию функциональной грамотности.

Специфика детей с особыми образовательными потребностями диктует необходимость составления заданий в трех последовательных уровнях (репродуктивный, рефлексивный и функциональный). Все три уровня необходимо использовать на уроке русского языка, так как их последовательное достижение позволяет достигнуть искомого уровня функциональной грамотности, уровень которой подразумевает под собой некоторое компетентное действие, ориентированность на поле границы возможностей способа действия учащегося.

Значимую роль в формировании развития функциональной грамотной личности в школе для учащихся с особыми образовательными потребностями играют уроки русского языка, так как уже само содержание предмета направлено на формирование функциональной грамотности и основных компетенций, и, при правильной организации учебного процесса, является весьма эффективным средством развития мышления учащихся, воображения, интеллекта, творческих способностей. Задача любого современного педагога состоит в содействии формированию функциональной грамотности у любого учащегося, в том числе и у детей с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Фролова П. И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность». – Текст : непосредственный / Фролова П. И. // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – № 30. – С. 43–46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost>.

2. Resolution adopted by the General Assembly [on the report of the Third Committee (A/56/572)]. – URL / <http://www.un-documents.net/a56r116.htm>.

3. Кемельбекова Г. А. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся по предметам гуманитарного цикла [Текст] / Кемельбекова Г. А. // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. – Краснодар: Новация, 2016. – С. 6–9. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9552/>.

УДК: 378

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА «БЛОКНОТ» КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Торбеева Наталья Валерьевна,

учитель–дефектолог,

муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 238 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением
деятельности по познавательному–речевому направлению развития детей», г. Красноярск

Шейкина Елена Николаевна,

педагог–психолог,

муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 238 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением
деятельности по познавательному–речевому направлению развития детей», г. Красноярск

Аннотация. В статье представлен практический опыт по созданию и реализации педагогической практики «Блокнот», целью которой является эффективное нестандартное взаимодействие всех участников образовательного процесса в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Ключевые слова: педагогическая практика, блокнот, дети с задержкой психического развития, родители, адаптация, доверие.

Annotation. The article presents practical experience in the creation and implementation of the pedagogical practice «Notepad», the purpose of which is effective non-standard interaction of all participants in the educational process in the conditions of preschool inclusive education.

Keywords: pedagogical practice, notebook, children with mental retardation, parents, adaptation, trust.

Введение. Дети с задержкой психического развития – это особая, многочисленная категория детей с отклонениями в развитии. Для них характерны: недостаточный уровень развития моторики, речи, внимания, памяти, мышления, регуляции и саморегуляции поведения, примитивность и неустойчивость эмоций, трудности в освоении программного материала. Как правило, родители таких детей тревожные, с чувством неудовлетворённости из-за несбывшихся ожиданий, у них отсутствует уверенность в завтрашнем дне своего ребёнка. Поэтому, когда в дошкольное учреждение приходит ребенок с ЗПР, очень важно выстроить по возможности доверительные, доброжелательные, открытые отношения, а для этого заняться поисками педагогических идей, предпринять все способы успешного взаимодействия.

Изложение основного материала исследования. В прошлом году на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 238 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей» (МАДОУ № 238) города Красноярска была создана разновозрастная группа компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития. Эту группу посещают 12 детей в возрасте 5–7 лет.

Одновременно с комплектованием группы были набраны и новые сотрудники: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели.

Во второй половине августа, по инициативе руководителя ДОУ, с учетом эпидемических требований, мы решили провести организационное родительское собрание в формате онлайн, используя для этого безопасную и надежную платформу видеосвязи Zoom. Посредством таких мессенджеров, как Viber и WhatsApp, заранее предупредили родителей об этом мероприятии, а чуть позже отправили им идентификатор, код доступа, дату и время конференции.

Безусловно, у нас были опасения, что встреча состоится с малым количеством родителей, но, по факту присутствовали 10 человек, и это хороший показатель. На нашей первой общей встрече мы познакомились друг с другом, представили родителям адаптированную образовательную программу дошкольного образования детей с задержкой психического развития, рассказали об особенностях развития детей с ЗПР дошкольного возраста, о режиме дня, расписании непосредственно образовательной деятельности, специфике работы специалистов, об адаптации дошкольников, перешедших из одного детского сада в другой, создали свое групповое сообщество в Viber, перед этим проговорили цели и задачи создания этой группы, правила родительского чата. Во время собрания мы заметили, что родители вели себя зажато, практически молчали, вопросов не задавали, активность не проявляли. Складывалось впечатление какого-то безразличия, отсутствия заинтересованности или, возможно, неуверенности, недоверия.

Немного позже, когда в детский сад пришли дети, мы выяснили из бесед с родителями, что все наши воспитанники ранее посещали другие дошкольные образовательные организации. И, к сожалению, практически у всех детей был отрицательный опыт посещения детских садов, а у родителей сложилось в целом неблагоприятное впечатление о

дошкольном образовании. Основные причины такого опыта – это непринятие детей с ограниченными возможностями здоровья сверстниками и даже педагогами и, как следствие, различные конфликты, истерики, частые пропуски или долгое непосещение детского сада. Возможно, поэтому родители привели в наше учреждение детей с большой настороженностью. Мы думаем, что немаловажным фактором в отсутствии заинтересованности во взаимодействии ДООУ и семьи, является социальный портрет семьи или, как еще называют по-другому, социальные особенности семьи. Анализируя семьи воспитанников, выяснили, что из 12 семей – 3 многодетные, 6 – неполные, 8 родителей имеют только среднее образование, 5 – средне-специальное, высшее образование имеют только 5 родителей.

Удивили и первые дни посещения родителей ДООУ. Когда взрослые приводили детей, то прямо, откровенно разглядывали в приемной, групповой комнате чужих детей. Слышались неприятные доводы типа: «Ой, тут такой ребенок!», «А я–то думала, что мой...», «Ой, куда мы попали!» и т.п. В таких случаях, конечно, мы тактично делали замечания родителям и просили прекратить подобные высказывания.

Далее «по накатанной»: начались частые и бесконечные звонки и сообщения в течение рабочего дня, и это несмотря на правила поведения в родительском чате, которые мы обсудили на первом собрании. Мы слышали или читали: «Оденьте (обуйте) моему ребенку...», «Он любит (не любит)...», «Дайте ему...» и т.п. Все это, конечно, мешало и знакомству с детьми, и процессу адаптации детей, и режимным моментам, и непосредственно образовательной деятельности. Да, мы понимали, что все наши воспитанники с ограниченными возможностями здоровья, большинство из которых неговорящие или плохо говорящие дети, а, следовательно, такие дети не могут точно и правильно выразить просьбу, рассказать о чем–либо. Возможно, поэтому родители и постоянно звонили, отправляли сообщения и даже требовали срочного ответа.

К слову сказать, на наши просьбы родители откликались неохотно, чаще всего отмалчивались.

Перед педагогами встал вопрос о том, как «сломать стену отчужденности» и научиться, и родителям, и педагогам доброжелательно, желательно честно, доверительно, продуктивно взаимодействовать друг с другом.

Недолго думая, нам пришла в голову такая идея: попросить родителей принести чистый блокнот (правда, даже на эту просьбу откликнулись не все, некоторым родителям пришлось купить блокноты), и на его страницы, по типу анкеты, наклеить вопросы, заголовки, например, такие:

- Фамилия, имя, отчество, дата рождения ребенка; Ф.И.О. родителей, контактные телефоны; домашний адрес;
- Есть ли в семье еще дети? Их возраст;
- Как вы называете своего ребенка? (имя, которое ему нравится);
- Часто ли болеет? Перенесшие травмы, заболевания;
- Любимые игры и занятия дома; любимые игрушки; любимые увлечения;
- Предпочтения в еде;
- Блюда, которые ребенок вообще не ест или нельзя употреблять по медицинским показателям;
- Какими социально–бытовыми навыками владеет или не владеет?
- Самостоятелен ли ребенок; в чем проявляется самостоятельность?
- Черты характера;
- Положительные или отрицательные привычки;
- Испытывает ли трудности во взаимоотношениях с другими детьми? Если, да, то в чем они проявляются?
- Соблюдает ли ребенок дома режим дня?
- С каким настроением идет в детский сад? Нравится или не нравится ходить в детский сад? Почему?

- Посещает ли дополнительные кружки, если да, то какие?
- Как вы с ребенком проводите выходные дни? Семейные традиции;
- Особенности в плане одевания на прогулку;
- Ваши впечатления о нашем учреждении;
- Ваши пожелания педагогам;
- Вопросы и просьбы к специалистам;
- Сообщите еще, что считаете нужным т.д.

Именно с этого момента у нас началась образовательная практика «Блокнот». Это название пришлось очень кстати, т.к. само слово «блокнот» состоит из двух слов и в переводе с разных языков первое слово означает – «группа; нечто цельное; объединение; соединение», а второе – «записки; заметки». В интернет-источниках можно найти и такое определение этому слову как, молчаливый помощник, готовый упорядочить каждый день. А использование самих блокнотов объясняется так: «Потребность в записывании возникает не из-за нашей забывчивости, а в следствие пребывания каждого человека в условиях решения нескольких задач одновременно». Эти бумажные носители информации позволяют без проблем работать в режиме многозначности. Все вышесказанное, отлично и точно формулирует суть нашей практики.

Родителям, оформленные нами блокноты, мы отдали на выходные дни с просьбой заполнить страницы, затем принести в детский сад. По сей день в каждой кабинке ребенка хранится блокнот с нужной и важной педагогам информацией. Сейчас часто родители в блокноты заносят дополнительные сведения (например, отсутствие в какой-либо день; опоздание по причине; кто заберет ребенка из детского сада и др.) и вопросы, не отвлекая нас лишний раз, а, чтобы мы владели этой информацией, просто в коротком сообщении просят прочитать. Со временем некоторые дети в этих блокнотах стали выражать свою симпатию к нам в виде наклеек или рисунков.

Полученную блокнотную информацию, легко и быстро можно проанализировать, применить в какой-либо ситуации. Удобно полистать блокноты в сончас для решения каких-либо задач. Такую небольшую книжку удобно взять в руки. Огромную помощь блокноты оказали в адаптационный период. В силу разной адаптации, разного поведения детей, одновременно познакомиться поближе, поговорить с родителями и уделить внимание пришедшим в группу детям, иногда не представлялось возможным. В этих ситуациях очень помогал блокнот. Информация из блокнота помогла и воспитателям, и специалистам, ранее не работавшим с такой категорией детей, быстрее понять их, увидеть их особенности, найти пути выхода из различных ситуаций, пути выстраивания правильного педагогического процесса. В период новой коронавирусной инфекции COVID-19 блокноты помогли быстрее включиться в работу вновь пришедшим на группу воспитателям или специалистам, когда основные педагоги болели.

Успешность нашей практике доказана налаженной работой с родителями. Произошло гармоничное, ненавязчивое, знакомство и сближение с родителями. Они прежде всего увидели нашу заинтересованность в помощи детям! У некоторых родителей появилось доверие к нам, они стали озвучивать личные переживания, скрытые ранее от нас, особенности детей. На наш взгляд, для родителей элементом неожиданности в нестандартном подходе к работе с детьми с ЗПР, стало заполнение блокнота и дальнейшего использования информации из него. Данная практика помогла изучить волнения, тревоги и запросы родителей. Приблизительно через месяц – полтора родители стали высказывать активнее свое мнение, открыто радовались успехам детей, желанию посещать дошкольное учреждение.

Запуская эту практику, мы понимали, что не все родители заполняют блокноты или в дальнейшем их будут заполнять. К нашему удивлению изначально заполнили все блокноты, а дополнительная информация сейчас поступает не во всех блокноты.

В основном для всех родителей эта форма приемлема, но мы решили пойти дальше, с заделом на будущее или для удобства отдельных родителей, активно пользующихся смартфонами, компьютерами, проводящими много времени в интернет – пространстве, оцифровать блокнот. Для этого применили Google Формы – онлайн-сервис для

создания форм обратной связи, онлайн–тестирований и опросов. Инструмент в наше время очень популярный. Таким образом, вопросы из бумажного блокнота перенесли в электронный вариант и предложили желающим родителям воспользоваться. Три мамы из группы заполнили формы с вопросами, которые мы отправили на их электронный адрес. Это был повторяющийся, быстрый сбор информации. К одному Google аккаунту мы присоединили несколько пользователей – педагогов, чтобы владеть информацией.

Мы знаем, что весь спектр возможностей Google Форм используется редко, поэтому решили в перспективе это исправить. Нам хотелось бы активнее пользоваться обменом фотографий; делиться с родителями видеороликами мероприятий; выкладывать советы, консультации, задания специалистов; публиковать объявления; выражать благодарности, выставлять грамоты; публиковать просьбы поучаствовать в акциях, конкурсах т.д. Для этого может быть продолжим использовать Google Формы. Как вариант, рассматриваем все возможности платформы Google Classroom (Класс) или онлайн доску Padlet, у которой тоже много преимуществ. Мы попрактикуемся на разных вариантах и остановимся на удобном всем.

Безусловно, в электронном формате удобно работать, обмениваться информацией с коллегами, родителями. Рабочее поле деятельности расширяется. Но все–таки, если говорить о преимуществах блокнотов, в отличие от современных гаджетов, которые могут разрядиться в самый неподходящий момент, или не всегда удобно пользоваться ими, или в отличие от компьютеров, которые могут вообще отсутствовать на рабочем месте, или возникнут проблемы с сетью и интернетом, блокнот всегда под рукой! Да, и на сегодняшний день большинство родителей наших воспитанников к переходу на электронный вариант пока не готовы.

Выводы. Наша педагогическая практика доказывает, что только поиски эффективных, нестандартных способов, форм взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса могут привести к доверительным, открытым отношениям и к чувству большой радости от посещения детского сада (для детей и родителей) и радости от проделанной успешной работы (для педагогов). И, как говорил Жоржи Амаду: «Нет на свете стены, которая как бы ни были крепки ее камни, могла бы противостоять воле и мысли человека».

Литература:

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – М.: Изд–во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
2. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Психолого-педагогическое обследование детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада / Борякова Н. Ю., Касицына М. А. // Журнал «Коррекционная педагогика», 2003 – № 2.
3. Дробинская А. О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь / Дробинская О. А. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 96 с.
4. Закрепина А. В. Развиваем социальные умения. Родителям детей с ОВЗ. Учебно-практическое пособие / Закрепина А. В. – М.: ИНФРА – М, 2019. – 162 с.
5. Инденбаум Е. Л., Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Дети с задержкой психического развития. Учебное пособие. ФГОС ОВЗ / Инденбаум Е. Л., Бабкина Н. В., Коробейников И. А. – М.: Просвещение, 2021. – 48 с.
6. Матушкина С. Е. Эффективные формы и приемы работы с семьей. Родительские собрания. ФГОС / Матушкина С. Е. – Волгоград: Учитель, 2020. – 124 с.
7. Шитова Е. В. Работа с родителями. Практические рекомендации и консультации по воспитанию детей 2–7 лет. ФГОС ДО / Шитова Е. В. – Волгоград: Учитель, 2020. – 169 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ И ИХ ПРОФИЛАКТИКА

Трифонова Татьяна Александровна,

кандидат психологических наук, доцент,

доцент кафедры психологии труда и предпринимательства,

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова»,

г. Казань

Аннотация. В статье рассмотрена проблема профессиональных деформаций в контексте условий организации инклюзивного процесса. Описаны и проанализированы результаты эмпирического исследования профессиональных деформаций социальных работников, медицинских сестер и воспитателей. Показаны и объяснены различия в проявлениях профессиональных деформаций. Предложены адресные профилактические меры для снижения риска профессиональных деформаций.

Ключевые слова: профессиональная деформация, эмоциональное выгорание, инклюзивная среда, условия инклюзивного процесса.

Annotation. The article considers the problem of professional deformations in the context of the conditions of organizing an inclusive process. The results of an empirical study of professional deformations of social workers, nurses and educators are described and analyzed. The differences in the manifestations of professional deformations are shown and explained. Targeted preventive measures are proposed to reduce the risk of occupational deformities.

Keywords: professional deformation, emotional burnout, inclusive environment, inclusive process conditions.

Введение. Проблема влияния профессии на личность всегда интересовала исследователей. Очевидно, любая деятельность оказывает влияние на человека. Профессиональное развитие подразумевает приобретение различных психических новообразований. Они могут быть как позитивными и свидетельствовать о личностном и профессиональном росте, так и негативными психическими приобретениями, отрицательно сказывающимися и на личности, и на профессиональной деятельности. Такие деструктивные изменения личности многие авторы называют профессиональными деформациями [1, 2, 4, 5]. Этим деформациям в наибольшей степени подвержены специалисты помогающих профессий, профессий социального типа в виду специфики и сложности их деятельности. Эмоциональные вложения, осуществляемые профессионалами социальной сферы, не восполняются и слабо компенсируются. Именно поэтому психическое выгорание присуще специалистам помогающих профессий. А выгорание – одно из проявлений профессиональных деформаций [1, 5]. Чем еще опасны деформации? Тем, что их наличие у специалистов негативно влияет на процесс и результат оказания социальных услуг.

Полностью исключить появление профессиональных деформаций невозможно, а вот снизить время появления и остроту проявления путем профилактической работы представляется вполне реальным. Именно этим и объясняется высокая актуальность изучения данного феномена.

В инклюзивной среде вероятность появления профессиональных деформаций еще более возрастает. Поэтому важным является выявить особенности профессиональных деформаций у тех специалистов, которые наиболее близки к работе с людьми с ограниченными возможностями для того, чтобы разработать адресные рекомендации по профилактике деформаций. Наличие и претворение в жизнь таких рекомендаций создаст благоприятные условия организации инклюзивного процесса.

Целью статьи является описание результатов эмпирического исследования профессиональных деформаций воспитателей, медицинских сестер и социальных работников, и осмысление их практического применения в контексте профилактики профессиональных деформаций.

Изложение основного материала исследования. Анализ литературы показывает отсутствие единого подхода в понимании сущности профессиональных деформаций. И все же обобщение возможно и позволяет дать следующее определение: профессиональная деформация – личностная деструкция, формирующаяся под влиянием специфики и продолжительности профессиональной деятельности, характеризующаяся формированием стереотипов реагирования и поведения, профессионально нежелательных качеств, негативно отражающихся на партнерах по взаимодействию.

Развитие профессиональной деформации определяется многими факторами: возрастными изменениями, стажем и длительностью работы в профессии, содержанием и особенностями деятельности, социальной средой, индивидуально–типологическими особенностями личности, особенностями эмоционального реагирования на стресс, ценностными ориентациями, жизненными событиями [1, 2, 4, 5, 6, 7]. Все многообразие причин можно разделить на две группы факторов – субъективные факторы, скрывающиеся в личности, и объективные, связанные с социально–профессиональной средой. По мнению С.П. Безносова, профессиональная деятельность оказывает более мощное (де–) формирующее воздействие на личность работника по сравнению с непрофессиональными видами деятельности, приводит к закономерным различиям в профессиональных типах личности [1]. Эмоциональное выгорание – основная составляющая профессиональной деформации в профессиях социального типа [3, 5]. Теоретический анализ позволил определить основные векторы профессиональных деформаций исследуемого контингента, а именно: эмоциональное выгорание, эмпатия, коммуникативные установки, копинг-стратегии и тем самым обосновать эмпирические методики исследования.

Для определения специфики и сравнительного анализа профессиональных деформаций мы провели эмпирическое исследование с 96 испытуемыми – воспитателями казанского ДОО, медицинскими сестрами Медико-санитарной части ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», социальными работниками Республиканского центра материальной помощи, комплексного центра социального обслуживания населения в городском округе города Казань. Исследуемая выборка была разделена на три группы по 32 человека в каждой. Группы получили сокращенное название – «соцработники», «воспитатели», «медсестры». Для сбора эмпирических данных применялось тестирование, а именно тесты: «Уровень профессиональной деформации личности» (И.В. Тихонова), «Тест эмпатийного потенциала личности» (И.М. Юсупов), «Профессиональное (эмоциональное) выгорание (МВІ)» в адаптации Н.Е. Водопьяновой, адаптированный опросник «Стратегии совладающего поведения», методика диагностики коммуникативной установки (В.В. Бойко). Полученные данные обрабатывались при помощи методов математической статистики: анализа средних значений, сравнительного анализа по t–критерию Стьюдента, линейной корреляция Пирсона.

Результаты исследования показали, что в основном испытуемые имеют средне–выраженный уровень профессиональной деформации, которая выражается в сформированности профессиональных стереотипов и переносе их во вне рабочее пространство, снижении мотивации к профессиональному росту и преувеличении значимости своей профессии. Достоверных различий в общем показателе профессиональных деформаций между выборками не выявлено. При этом обнаружены различия в развитии эмпатийного потенциала личности: эмпатия с героями художественной литературы более выражена у воспитателей ($t=2,256$, при $p<0,05$) по сравнению с показателями медсестер по данному компоненту, у которых более развита эмпатия в межличностных отношениях ($t=-2,377$, при $p<0,05$). Различие объяснимо спецификой деятельности: воспитатели в силу профессиональной деятельности воспитывают у детей эмпатию по отношению к героям

сказок, и тем самым сами становятся более эмпатийными по отношению к героям художественных произведений; медсестра работает с личностью больного пациента с разным уровнем сознания. Накапливая опыт вчувствования, медсестра лучше может понять психоэмоциональное состояние пациента и оказать эффективную психолого-медицинскую помощь. Общий уровень эмпатии у трех групп находится на среднем уровне.

Сравнение показателей профессионального выгорания показало достоверные различия между выборками ($p \leq 0,01$). В отличие от воспитателей наибольшую степень профессионального выгорания имеют медсестры ($t = -5,605$), на втором месте по выгоранию – соцработники ($t = 4,012$). Деперсонализация у медсестер выше, чем у воспитателей ($t = 4,82$, при $p < 0,01$). Можно предположить, что у медсестер развивается негативное, бездушное, циничное отношение к пациентам, контакты с ними обезличенные и формальные, они смотрят на пациентов не как на личность, а как на носителя болезни. Наиболее успешны в профессиональной деятельности воспитатели ($t = 2,57$, при $p \leq 0,05$) в сравнении с медсестрами. Редукция персональных достижений развита у медсестер в виде снижения чувства компетентности в своей работе, проявляющегося недовольством собой, уменьшением ценности своей деятельности. В итоге у медсестер снижается профессиональная, личная самооценка, появляется безразличие к работе. Следовательно, наиболее «выгоревшими», склонными к цинизму, безразличию и бездушию являются медицинские сестры. Полученные результаты вполне соотносятся с нашими предыдущими исследованиями [3, 6, 7].

Значимы различия по использованию копинг-стратегии «Положительная переоценка» между соцработниками и воспитателями ($t = -2,85$, при $p \leq 0,01$), по применению копинга «Дистанцирование» между соцработниками и медсестрами ($t = -2,12$, при $p \leq 0,05$), соцработниками и воспитателями ($t = -2,57$, при $p \leq 0,05$). Следовательно, воспитатели более склонны, в отличие от соцработников, преодолевать негативные переживания за счет положительного переосмысления и работы над саморазвитием. Воспитатели и медсестры, в отличие от соцработников, склонны к стратегии дистанцирования, которая дает возможность снизить субъективную значимость трудноразрешимых ситуаций, при этом остается риск недостаточно серьезного отношения к трудностям, требующим более тщательного внимания и разрешения. Таким образом, испытуемые с большим уровнем деформации используют негативную, дезадаптивную копинг-стратегию – «Дистанцирование». Здесь мы видим, что данный копинг, присущий в большей мере медсестрам и воспитателям, вполне ожидаем в инклюзивной среде. К сожалению, нередки случаи подобного «дистанцирования» и в реальной практике в работе с детьми с ограниченными возможностями, что в свою очередь может приводить к непоправимым ошибкам и халатности персонала. Но одновременно с этим воспитатели могут применить и конструктивный копинг – «Положительная переоценка», что вселяет некоторый оптимизм при организации условий инклюзивного процесса.

Деструктивные коммуникативные установки у испытуемых трех групп выражены на среднем уровне, статистически не различаются. Опять-таки в ракурсе инклюзивной среды полученный результат обнадеживает. Можно даже предположить, что негативные коммуникативные установки не являются проявлением профессиональных деформаций у исследуемого контингента.

Подытоживая результаты анализа средних значений и сравнительного анализа можно отметить, что общий уровень деформированности в каждой из исследуемых групп находится на среднем уровне. Выявлены различия по проявлениям профессиональных деформаций. Наиболее профессионально деформированы медицинские сестры. Неприемлемые для инклюзивной среды реакции на стресс более склонны показывать медсестры и воспитатели. Соцработники в целом оказались более устойчивы к профессиональным деформациям.

Корреляционный анализ выявил своеобразие в структуре связей показателей профессиональных деформаций в группах соцработников, воспитателей и медсестер. Взаимосвязь между разными видами копинг-стратегий у соцработников очень высока, что

можно интерпретировать как гибкость в выборе этих стратегий. Иными словами, соцработники подвержены стрессовым воздействиям в меньшей мере, чем другие работники в сфере социального взаимодействия. Показатель профессиональной деформации личности у соцработников не имеет значимых связей ни с одним из исследуемых показателей. Аналогичную картину мы увидели и при анализе корреляций в группе медсестер. Получается, что возможность профессиональной деформации личности у соцработников и медсестер не зависит ни от их стажа и возраста, ни от их эмпатийного потенциала, ни от их копинг-стратегий, ни от их коммуникативных установок, ни даже от аспектов их профессионального выгорания. Иными словами, профессиональная деформация данных работников, возможно, обусловлена другими, еще не изученными факторами, что нуждается в дальнейшей проверке и подтверждает актуальность исследований в этой области. При этом анализ корреляций в группе воспитателей показал наличие связи между параметром профессиональной деформации с двумя показателями копинг-стратегий: планирование решения проблемы ($r=0,473$, при $p \leq 0,01$) и поиском социальной поддержки ($r=0,575$, при $p \leq 0,001$). Можно предположить, что данные виды копинг-стратегий являются для воспитателей факторами риска профессиональной деформации личности.

Выводы. В результате эмпирического исследования мы выявили специфику проявления профессиональных деформаций у воспитателей, соцработников и медсестер, тех специалистов, которые наиболее активно работают в инклюзивной среде. Благодаря этому мы определили основные векторы для разработки профилактических мер профессиональных деформаций для каждой из изучаемых профессиональных групп.

Медсестры на фоне остальных специалистов выглядят наиболее выгоревшими и циничными, следовательно, в профилактическую работу нужно обязательно включить мероприятия, направленные на профилактику эмоционального истощения, повышение профессиональной компетенции. Это могут быть мероприятия организационного характера, связанные с менеджментом, условиями и оплатой труда, это может быть психогигиена, это могут быть релаксационные процедуры.

Воспитатели характеризуются выбором как дезадаптивных, так и позитивных копинг-стратегий. Выбор позитивных копинг-стратегий, при их безусловной пользе при взаимодействии в инклюзивной среде, вовсе не гарантирует профилактику профессиональных деформаций у воспитателей. Следовательно, нужно направить мероприятия на проработку и анализ поведения в кризисных ситуациях, обучать адаптивному копингу, развивая коммуникативную компетентность. Здесь могут быть полезны различные социально-психологические тренинги.

Соцработники подвержены стрессовым воздействиям в меньшей мере, чем другие работники социальной сферы. Вероятно, это связано с развитой эмпатией к престарелым людям и детям, а также гибкостью в выборе стратегий совладающего поведения. Соответственно, в целях профилактики профессиональной деформации нужно направить фокус внимания на развитие эмпатийного потенциала личности в целом.

Также было обнаружено, что особенности профессиональной деформации личности работников в сфере социального взаимодействия не связаны ни с возрастом, ни со стажем, а связаны лишь с их личностными особенностями, с индивидуальной реакцией на стресс, типичными копинг-стратегиями. Негативные коммуникативные установки не являются проявлением профессиональных деформаций у изучаемого контингента. Следовательно, тема профессиональных деформаций требует дальнейшего изучения и уточнения тех факторов, которые определяют профессиональную деформацию личности.

По результатам исследования и с целью практического применения нами была разработана и апробирована со студентами программа психологического тренинга «Гореть или жить?». Программа рассчитана на широкую аудиторию, но в первую очередь, на специалистов социальной сферы. В ней прорабатываются коммуникативные установки, ценностные ориентации и методики саморегуляции.

Литература:

1. Безносов С. П. Профессиональные деформации личности / С. П. Безносов // Вестник Санкт–Петербургского университета МВД России. – 2012 – №3. – С. 167–171.
2. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
3. Кузнецов Д. Ю. Личностные предикторы и проявления эмоционального выгорания у медицинских работников / Д. Ю. Кузнецов, Т. А. Трифонова // Трибуна молодого ученого – 2018: сборник научных трудов. – Казань: Изд–во «Познание» Казанского инновационного университета, 2018. – С.47–56.
4. Полякова О. Б. Категория и структура профессиональных деформаций / О. Б. Полякова // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 1(13). – С. 55–62.
5. Тихонова И. В. Социально–психологическая специфика диагностики и коррекции профессионально–личностной деформации медицинских сестер: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / И. В. Тихонова. – Ярославль, 2002. – 22 с.
6. Трифонова Т. А. Проявления профессиональных деформаций и их профилактика как фактор развития педагогов инклюзивного ДОУ / Т. А. Трифонова, С. Р. Загидова // Преемственная система инклюзивного образования: проектирование инклюзивных образовательных систем: материалы VIII Международной научно–практической конференции. – Казань: Изд–во «Познание» Казанского инновационного университета, 2019. – С.186–188.
7. Трифонова Т. А. Профессиональная деформация специалистов социальной работы на примере сотрудников МФЦ / Т. А. Трифонова, Е. И. Смирнова // Актуальные проблемы правового, экономического и социально–психологического знания: теория и практика: Материалы III международной научно–практической конференции 16 мая 2019 года. – В 3–х т. – Т.3: Секция 4: Правовая психология и правосознание личности; Секция 5: Социально–психологические проблемы развития личности. – ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия» / Отв. ред.: Л.А. Остапец. – Донецк, «Цифровая типография», 2019. – С.448–454.

УДК 376.2

ЛЕПКА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ческидова Ирина Борисовна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры психолого-педагогического образования

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Российского государственного профессионально-педагогического университета,

г. Екатеринбург

Аннотация. В статье рассматриваются возможности лепки из различных материалов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, дается характеристика традиционных и нетрадиционных материалов, приводятся примеры заданий.

Ключевые слова: лепка, традиционные материалы, нетрадиционные материалы, ограниченные возможности здоровья.

Annotation. The article discusses the possibilities of modeling from various materials in working with children with disabilities, describes traditional and non–traditional materials, provides examples of tasks.

Keywords: modeling, traditional materials, non-traditional materials, limited health opportunities.

Введение. Лепка в психологической коррекции рассматривается в трудах М. В. Киселевой, А. И. Копытина, Ю. Е. Красного. Авторы подчеркивают необходимость развития моторики, тактильной чувствительности, представлений о пространстве у детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Использование в работе педагога–психолога и арт–терапевта традиционных и нетрадиционных материалов лепки, разнообразие нетрадиционных материалов способствует преодолению страхов, тревожности, замкнутости, укрепляет мышцы рук, снимает мышечное напряжение, развивает тактильную чувствительность. Программа подготовки студентов профиля «Практическая психология и педагогика» и «Специальная психология и педагогика» включает изучение дисциплины «Психологическая коррекция развития личности средствами изобразительного искусства». На занятиях по данной дисциплине студенты осваивают возможности нетрадиционных техник рисования, способы и приемы лепки из разных материалов, аппликацию, коллаж.

Изложение основного материала исследования. Занятия лепкой с детьми с ограниченными возможностями здоровья способствуют развитию всех психических процессов, моторики, координации движений, преодолению или ослаблению недостатков, совершенствованию познавательных процессов, эмоционально–волевой сферы. Необходимо уделять внимание работе с объектами и материалами, несущими максимальный объем сенсорной информации, выстраивая работу от тактильных ощущений с включением всех анализаторов, учитывая связь сенсорной и моторной сферы, включать игры в структуру занятия.

Тактильные ощущения дают информацию о величине, плотности, фактуре, температуре, положении в пространстве и других свойствах изучаемого объекта. Занятия по лепке рекомендуют начинать с обследования и ощупывания изображаемых предметов. Обучение детей обследованию объектов начинается с внешних ориентировочных действий, к которым помимо обхватывания, ощупывания, относятся также обведение контура, наложение и переходит к собственно восприятию – сравнению с известными сенсорными эталонами, группировке по определенным признакам, к зрительному обследованию и словесному описанию. Большое значение в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья имеют занятия лепкой из разных материалов.

Лепка – процесс создания скульптурного изображения из мягкого пластического материала способом прибавления к первоначально взятому объему небольших кусочков пластического материала, его уплотнения, вытягивания, расплющивания, заглаживания. Основными способами лепки являются конструктивный (предмет создается из нескольких частей), пластический или скульптурный (предмет создается из цельного куска), комбинированный (сочетание двух предыдущих способов). Основными приемами лепки являются скатывание, раскатывание, сплющивание, вдавливание, прищипывание, оттягивание, заглаживание, рельефная лепка. На занятиях лепкой можно использовать зрительный и слуховой диктанты. При проведении зрительного диктанта рассматривают и анализируют картинку или готовую композицию, называют средства выразительности и воспроизводят увиденное по памяти. При проведении слухового диктанта уже готовые объекты перемещаются на плоскости или в пространстве (вверх – вниз, слева – справа, вперед – назад). Также можно использовать прием «Оживи картинку». В этом случае после внимательного рассматривания и анализа плоскостного изображения объект создается объемным.

С детьми дошкольного и младшего школьного возраста работают в основном с пластилином и глиной как традиционными материалами. К нетрадиционным материалам лепки относят воск, фольгу, соленое тесто, опилки, бумагу, репейник, песок.

В психологической коррекции используется лепка из традиционных (глина, пластилин) и нетрадиционных материалов

Пластилин – искусственная пластическая масса, в состав которой входят глина, воск, сало, краситель. Изделия из пластилина не деформируются, не трескаются, однако не переносят пыли и высоких температур. Существует много видов пластилина для детского творчества (легкий, шариковый, плавающий, легкий), скульпторы–профессионалы используют для работы скульптурный пластилин.

Глина – осадочная горная порода, разного цвета, готовая к работе глина имеет однородный характер, не прилипает к рукам. Для большей прочности изделия из глины обжигают. Декорируют изделия из глины при помощи декоративных наклепов, рельефного узора (вдавливание), окраски, тонирования с растяжкой цвета. В работе с детьми в качестве ангоба может быть использована косметическая глина в виде порошка разных цветов. Порошок можно смешать с водой и декорировать готовые изделия.

На занятиях лепкой часто используют нетрадиционные материалы – воск, бумагу, соленое тесто, фольгу, репейник, опилки. Работать с воском как с природным, мягким, приятным на ощупь, легко поддающимся обработке материалом рекомендуют представители Вальдорфской педагогики.

Работа с соленым тестом достаточно рассмотрена в методической литературе. В работе с детьми дошкольного возраста возможно использовать самостоятельно изготовленное тесто для лепки. Это гибкое тесто (мука, масло, вода, пищевой краситель), каучуковое тесто (горячая и холодная вода, соль, кукурузный крахмал), «веселая глина» (вода, соль, сухие сливки, пищевой краситель), легкий хлебный пластилин (мука, вода, сахар, сухие дрожжи, масло, соль). Дети могут оказывать посильную помощь в изготовлении теста, мять, месить, растягивать, сжимать, давить. Готовые изделия просушивают и расписывают [2].

Из мелких опилок, смешанных с клеем ПВА можно вылепить объекты несложной формы – овощи, фрукты, снеговика. Сама фактура опилок способствует развитию тактильной чувствительности, лепка требует усилий при выполнении действий сжимания материала при создании формы изделия. Сухие опилки обладают приятным запахом, легко пересыпаются, перед началом работы для разминки в емкость с опилками можно погрузить кисти рук и выполнять упражнения на сжимание, пересыпание одной или двумя руками, работать, как в песочнице.

Лепка из сухой бумаги включает приемы сминания, скручивания, бумагу можно надорвать в нужном направлении. Работу можно начинать с упражнения на развитие воображения – на что похож комочек бумаги, затем путем вытягивания фрагментов, скручивания, дальнейшего сминания превратить его в какой–либо объект. Можно работать с разными видами бумаги. Скручивать жгуты из газетной бумаги, обматывать нитками, закреплять и соединять между собой. Получившуюся фигурку декорировать тонкой цветной оберточной бумагой, создать образ человека, птицы, животного. Сминание, скручивание бумаги разной толщины и фактуры способствует развитию моторики, мускульной силы. Дети, которые затрудняются выполнить такие действия, сминают бумагу с помощью взрослого с последующей совместной доработкой до образа.

Лепка из бумажной массы в технике папье–маше с детьми с ОВЗ может проходить следующим образом. Необходимо заранее подготовить бумажную массу комнатной температуры. Выкладывать массу в готовую форму или на поверхность (маска, игрушка), при необходимости помочь ребенку прижать бумажную массу к поверхности, отжать

лишнюю влагу. Поверхность изделия загладить рукой или инструментом. Высохшую готовую форму снять с основы, загрунтовать и расписать.

Фольга – приятный на ощупь пластичный материал. Простейшее задание – скатывание шариков из цветной фольги, которые затем нанизывают на нитку и используют в качестве новогоднего украшения. Скручивание узких полос фольги способствует развитию моторики, воспитанию усидчивости. Из полученных элементов собирается цветок, ветка с иголками и шишками, листья, снежинки, паутинки. При создании объемных игрушек из фольги можно с целью экономии материала взять за основу пластиковый стакан, кольцо от скотча, который обматывается фольгой, затем добавляются необходимые детали. Работа с фольгой способствует закреплению навыков сминания и скручивания, помощь ребенку необходима при скреплении деталей, так как фольга плохо склеивается, детали нужно либо аккуратно закрепить кусочками скотча, либо прикрепить их к основному объему изделия большим куском фольги способом приматывания и обминания материала. Примеры готовых изделий – животные, птицы, фигурки людей.

Летом хорошим материалом для лепки является репейник, из него можно сформировать фигурки животных и людей, корзинки, мячики. Колючая поверхность соцветий массирует кожу рук, приемы сминания и сцепления элементов способствуют развитию мелкой моторики [1].

Также можно лепить, используя гипсовый бинт. Нарезанные кусочки бинта обмакивают в воду и придают им нужную форму, оклеивая заготовку (бутылку, маску, колпачок от киндер–сюрприза для головы куклы). Бинт быстро высыхает, что дает возможность декорировать изделие на этом же занятии. Под слой бинта можно подкладывать ракушки, мелкие камешки, ветки, создавая рельефную поверхность. В дальнейшем готовое изделие можно использовать на занятиях – ощупывать рельеф вазы с закрытыми глазами, закончить работу над куклой, и т.д.)

Ю. Е. Красный предлагает методику проведения занятий по лепке с детьми с ДЦП. Работа ведется с искусственными пластическими материалами для лепки, ребенок сжимает материал рукой, полученный слепок «разгадывается», работа завершается при помощи стеки или палочки. Сжимая одновременно два куска пластики двумя руками, ребенок получает двух разных персонажей. Можно попробовать сжимать кусок материала одновременно двумя руками. Работая с глиной, дети сначала молча скатывают глиняный шарик, в который уходят неприятные чувства и плохое настроение. Затем создаются глиняные «прижималки», в которых также нужно попытаться увидеть какой–то образ и доработать его, играть с полученной фигуркой можно после обжига. Далее дети работают с плоскими формами из глины, оставляя на них отпечатки ладони, создают изображения стеки или любых других предметов, выдавливая или выцарапывая изображение. Также дети учатся работать способом налепа, создают простейшие украшения и небольшие скульптуры на значимую для ребенка тему («Я с мамой», «Моя кошка свернулась клубком») [3].

Для детей младшего школьного возраста возможна работа с маской, изготовление маски в технике папье–маше на основе из пластилина с последующей росписью. Вариант выполнения задания – «Это я, это мое лицо. Я нарисую себя таким, каким я хочу быть».

Выводы. Таким образом, занятия лепкой с детьми с ограниченными возможностями здоровья могут способствовать развитию моторики, тактильной чувствительности, укреплению мышц рук, восприятия, воображения, эмоциональной сферы. Многообразие традиционных и нетрадиционных материалов для лепки, возможности постоянно появляющихся новых вариантов пластических масс для детского творчества дают возможность арт–терапевту разрабатывать новые методы и приемы работы, создавать творческие ситуации, способствовать успешной коррекции развития ребенка, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Горичева В. С. Сказку сделаем из глины, теста, снега, пластилина / В. С. Горичева, М. И. Нагибина. – Ярославль, «Академия развития», 1998. – 192 с.
2. Кол М. Э. Первый рисунок / М. Э. Кол, Р. Рамси, Д. Боумен. – Минск, ООО «Попурри», 2004. – 320 с.
3. Красный Ю. Е. АРТ – всегда терапия. Развитие детей со специальными потребностями средствами искусств / Ю. Е. Красный. — М. : «Дорога в мир», 2014. — 256 с.

УДК: 376.42

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ СТАРШЕКЛАСНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Шагундокова Данна Муратовна,

заместитель директора по коррекционной работе ГБОУ школы № 21, г. Краснодар

Литвиненко Эмма Робертовна,

директор ГБОУ школы №21, г. Краснодар

Власенко Валерия Сергеевна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы профориентации умственно отсталых старшеклассников в условиях специальной (коррекционной) школы. Также представлены результаты комплексной оценки качества сформированности профессиональных ориентаций у умственно отсталых выпускников. Представлены этапы организации профориентационной работы с привлечением организаций сетевых партнеров, их цели и задачи, описаны направления работы специалистов коррекционной школы в рамках ее реализации

Ключевые слова: умственно отсталые школьники, профессиональное самоопределение, профессиональные ориентации, профориентация, социализация, трудовая адаптация, профессиональное сознание, адаптивный механизм, образовательный процесс, адаптированная основная общеобразовательная программа, специальная (коррекционная) школа, сетевое взаимодействие.

Annotation. The article deals with the issues of vocational guidance of mentally retarded senior pupils in the conditions of a special (correctional) school. The results of a comprehensive assessment of the quality of the formation of professional orientations in mentally retarded graduates are also presented. The stages of organizing vocational guidance work, their goals and objectives are presented, the directions of work of specialists of the correctional school in the framework of its implementation are described.

Keywords: mentally retarded schoolchildren, professional self-determination, professional orientations, vocational guidance, socialization, labor adaptation, professional consciousness, adaptive mechanism, educational process, adapted basic general educational program, special (correctional) school.

Введение. В настоящее время в педагогике и психологии особенно актуальны темы, которые рассматривают профессиональное самоопределение, выбор профессии и трудоустройство как основу социализации учащихся и как показатель её успешности. Решение этих вопросов позволяет подготовить выпускников школ к выбору будущей профессии, адаптации к условиям рыночной экономики и мобильности рынка труда.

Изучение обозначенной проблемы тем более актуально в отношении обучающихся коррекционных школ, для которых удачное трудоустройство – это фактически гарантия успешной социализации.

Изложение основного материала исследования. Анализ требований федерального государственного образовательного стандарта образования лиц с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) определяет пути и средства организации образовательного процесса в принципиально новых условиях, когда результатом освоения адаптированной основной образовательной программы данной категорией учащихся является их включение в систему социальных отношений в различных направлениях его самостоятельной деятельности. Реализация стандарта, удовлетворяя особые образовательные потребности умственно отсталых учащихся, способствует его успешному становлению в обществе и овладению той или иной профессией [1].

Как показывает практика обучения на рынке труда умственно отсталые школьники крайне не востребованы, сфера их профессиональной деятельности носит достаточно ограниченный характер, а показанные специальности непрестижны, непривлекательны и низкооплачиваемы [2].

Специальная (коррекционная) школа в процессе социального развития умственно отсталых учащихся способствует их самореализации в трудовой деятельности.

В исследованиях А.Г. Асмолова, В.Г. Асеева, Д.П. Дербенева, Е.А. Климова, К.К. Платова раскрыты основные подходы к организации и содержанию работы по формированию профессионального самоопределения школьников [5].

Н.И. Букуна, Г.В. Васенкова, К.М. Турчинской, А.М. Щербаковой в ходе изучения особенностей организации работы по профессиональной ориентации учащихся специальных (коррекционных) школ подчеркивали особую значимость реализации профориентационной работы с умственно отсталыми учащимися с учетом структуры их дефекта [4].

В работах Г.В. Васенкова, Г.М. Дульнев, Н.Н. Захарова, Э.Ф. Зеер, А.М. Кухарчук, А.В. Лаврентьева, С.Л. Мирского, Л.Д. Столяренко акцентируется внимание на актуальности проблемы профессионального самоопределения старших школьников с легкой умственной отсталостью. По их мнению, становление профессионального самоопределения данной категории учащихся затрудняется бедностью их жизненного опыта, нехваткой знаний в данной области, незрелостью эмоционально–волевой сферы, ограниченностью интересов и неадекватным уровнем самооценки [3].

Нами была проведена комплексная оценка качества сформированности профессиональных ориентаций у умственно отсталых старшеклассников. В исследовании приняли участие учащиеся выпускных классов.

В рамках изучения особенностей профессиональной ориентации умственно отсталых старшеклассников нами были определены следующие направления для диагностики:

1. Осознанность выбора профессии умственно отсталыми старшеклассниками;
3. Ориентированность умственно отсталых старшеклассников на выбор профессий, соответствующих их возможностям;
3. Информированность родителей учащихся о возможностях дальнейшего трудоустройства умственно отсталых школьников.

С целью изучения понимания умственно отсталыми старшеклассниками необходимости получения профессии нами была использована анкета «Для чего нужна профессия»

В ходе анализа ответов учащихся на вопрос «Куда ты пойдёшь учиться после окончания школы?» мы выяснили, что 40% умственно отсталых старшеклассников, хотят продолжить обучение в профессионально–техническом училище после окончания школы. 30% испытуемых самостоятельно еще не определились с выбором профессии. При ответе на данный вопрос многие учащиеся сказали, что пойдут учиться туда, куда их отправят родители. 30% умственно отсталых школьников не хотят в дальнейшем продолжать обучение после окончания школы.

В ходе анализа ответов учащихся на вопрос «Профессия нужна человеку для того, чтобы...» мы выяснили, что 50% умственно отсталых старшеклассников считают, что профессия необходима человеку только для возможности заработать денежные средства. Также мы отметили, что многие учащиеся хотят устроиться в дальнейшем только на хорошо оплачиваемую работу. 50% учащихся в ходе ответа на данный вопрос сказали, что профессия им вообще не нужна. Старшеклассники говорили, чтобы заработать деньги не обязательно получать профессию и им будут помогать родители.

Вопрос «При выборе профессии ты...» вызвал трудности при даче ответа у 60% умственно отсталых школьников так, как они не могут самостоятельно определиться с выбором профессии. 40% испытуемых сказали, что при выборе дальнейшей профессии будут обращаться за помощью к старшим.

Для 80% учащихся главным условием при выборе профессии является получение высокой зарплаты, а у 20% только желание меньше трудиться.

С помощью методики Е.А. Климова мы изучили уровень ориентированности умственно отсталых старшеклассников на выбор профессий, соответствующих их возможностям.

Мы выяснили, что у 20% испытуемых был выявлен средний уровень развития ориентированности на выбор профессии с учетом их возможностей. У некоторых старшеклассников частично совпал выбор профессий с теми, которые они хотят и могут освоить. Учащиеся правильно выбрали и распределили те профессии, которые они получают в рамках освоения трудового профиля.

Низкий уровень развития был выявлен у 80% умственно отсталых старшеклассников. Так школьники в списке желаемых и возможных для освоения отметили те профессии, которые соответствуют основной трудовой деятельности их родителей, не учитывая свои возможности (врач, учитель, военный, инженер, полицейский, адвокат и т.д.).

С целью изучения информированности родителей о возможностях дальнейшего трудоустройства учащихся нами был проведен опрос родителей умственно отсталых старшеклассников.

Анализ данных позволил нам сделать вывод о том, что только 40% опрошенных родителей рассматривают возможность получения их ребенком профессии.

По результатам опроса 80% родителей не считают необходимым в дальнейшем учитывать интересы своего ребенка при выборе профессии. 100% родителей учащихся хотят, чтобы учащиеся продолжили дальнейшее обучение в 10 классе с целью получения дополнительной трудовой подготовки. Также все родители считают необходимым учитывать особенности развития их детей при выборе возможной для освоения профессии. Данные вопроса, свидетельствуют о том, что все родители учащихся нуждаются в помощи образовательного учреждения при решении вопросов дальнейшем трудовой адаптации учащихся.

Таким образом, анализируя полученные результаты исследования, можно сделать вывод о том, что большинство умственно отсталых старшеклассников не ориентируются в мире профессий. Их познания в профессиях основаны только на том, что рассказывают в школе и чему их там обучают, а также трудовой деятельностью их родителей. Большинство обучающихся склонны выбирать желаемые для себя сферы трудовой деятельности без учета их профессиональных, физических, интеллектуальных возможностей. Большинство умственно отсталых школьников не хотят продолжать обучение с целью освоения профессии. Главным условием при выборе места их трудоустройства является только уровень заработной платы.

Родители учащихся не в полной мере осознают перспективы дальнейшего трудоустройства их детей, для них место получения профессии ограничивается только трудовой подготовкой в школе.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной профориентационной работы с умственно отсталыми старшеклассниками

и их родителями с целью решения выявленных нами проблем трудовой адаптации выпускников специальной (коррекционной) школы.

Важнейшим ориентиром в подготовке умственно отсталого старшеклассника к жизни в социуме выступает обеспечение его компетентности в жизненных ситуациях, готовности оперативно реагировать на изменения среды, способности жить и развиваться согласно своим возможностям, что в конечном итоге способствует формированию жизненных компетенций и их трудовой адаптации.

В соответствии с требованиями специального образовательного стандарта обучения лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процесс работы коррекционной школы в рамках реализации профориентационной работы с учащимися может быть внедрен комплекс мероприятий, реализуемых совместно с сетевыми партнерами образовательной организации.

Основными сетевыми партнерами в рамках реализации профориентационной работы с умственно отсталыми школьниками являются учреждения средне–специального образования и центры занятости населения.

Организация сетевого взаимодействия между коррекционным образовательным учреждением и партнерами должно носить интегративный характер, построенный на принципе социально–экономического аутсорсинга. Аутсорсинг позволяет использовать внешний источник ресурсов дополнительного образования в целях обогащения системы воспитательной работы коррекционной школы новыми формами социального взаимодействия.

Основными задачами организации профориентационной работы в специальной (коррекционной) школе являются:

1. Формирование у выпускников представлений об оптимально доступных для них видах профессии;

2. Подготовка выпускников к самостоятельной трудовой деятельности, всестороннее содействие процессу профессионального и личностного самоопределения выпускника;

3. Решение личностных проблем учащихся, препятствующих правильному выбору профессии и успешной социально–трудовой адаптации;

4. Содействие формированию адаптивных механизмов, навыков самопрезентации и уверенного поведения старшеклассников;

5. Проведение разъяснительной работы с родителями учащихся, оказание им правовой поддержки с целью координации совместных усилий при выборе профессии выпускников;

6. Организация тесной взаимосвязи с внешними структурами: биржей занятости, профессиональными училищами, специализирующимися на подготовке выпускников с ограниченными возможностями.

Реализация профориентационной работы требует участия и тесного сотрудничества классного руководителя, педагога–психолога и социального педагога школы.

В процессе реализации профориентационной работы все ее участники регулярно должны проводить совещания с целью обмена информацией о ее результативности. Их деятельность должна осуществляться на основе принципов:

1. Принцип сознательности в выборе профессии, предполагающий осознание выбора профессии умственно отсталым школьником не только из личных потребностей, но и запроса общества;

2. Принцип соответствия выбираемой профессии интересам, склонностям, особенностям развития личности умственно отсталого школьника;

3. Принцип активности в выборе профессии, направленный на практическую пробу сил самих учащихся в процессе трудовой и профессиональной подготовки, учета школьником советов родителей и их профессионального опыта;

4. Принцип развития, отражающий идею нацеливания на выбор такой профессии, которая давала бы личности возможность всестороннего развития и повышения профессионального мастерства;

5. Принцип связи профориентации с жизнью, трудом, практикой;

6. Принцип преемственности, направленный на взаимосвязь школы, семьи, базового предприятия, средних профессиональных учебных заведений и общественности в профориентации умственно отсталых учащихся, предусматривающий тесный контакт по оказанию помощи молодым людям в выборе профессии.

В рамках реализации профориентационной работы в специальной (коррекционной) школе с привлечением сетевых партнеров выделяется несколько взаимообусловленных этапов.

Первый этап профориентационной работы – этап первичного профессионального выбора. На данном этапе классным руководителем должен проводиться цикл воспитательских часов, направленный на решение следующих задач:

1. Систематизацию знаний учащихся о мире профессий;
2. Воспитание профессионального самоопределения;
3. Развитие профессионального сознания;
4. Воспитание умения выбирать между профессиональным желанием, склонностями и способностями.

В рамках решения задачи, направленной на систематизацию знаний учащихся о мире профессий, могут быть проведены воспитательские часы на темы: «Профориентация. Основы выбора профессии», «Что такое профессия? Классификация профессий», «Основные типы профессиональной деятельности человека», «Понятие «профессия», «специальность», «должность»».

Второй этап профориентационной работы – этап профессионального и личностного самоопределения. На данном этапе педагогом–психологом должны проводиться групповые психокоррекционные занятия, направленные на решение следующих задач:

1. Обучение навыкам конструктивного общения и профессионального самоопределения;
2. Изучение внутреннего мира умственно отсталого школьника и личностных особенностей, интересов, склонностей;
3. Обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, овладение способами внутреннего самоконтроля и сдерживания негативных импульсов, умениями ставить реальные цели и выбирать адекватные способы их достижения;
4. Обучение правилам выбора профессии, умениям строить личностный профиль и временную перспективу.

Занятия педагога–психолога могут проводиться в индивидуальных и групповых формах с использованием психодиагностические методов исследования личности умственно отсталого школьника, дискуссий, анализа проблемных ситуаций, ролевых и деловых игр, социально–психологического тренинга.

Третий этап профориентационной работы – этап профессионального определения. На данном этапе классным руководителем совместно с социальным педагогом должен быть проведен ряд внеурочных мероприятий с привлечением учреждений средне-специального образования и центров занятости населения, которые будут направлены на решение следующих задач:

1. Формирование представлений у учащихся о будущей профессиональной деятельности;
2. Консультирование родителей по вопросам дальнейшего профессионального обучения и трудоустройства учащихся;
3. Развитие способностей к профессиональной адаптации в современных социально–экономических условиях.

На данном этапе социальным педагогом обязательно проводится ряд занятий, направленных на ознакомление учащихся со спецификой реализации трудовых отношений, порядком приема на работу и особенностями трудового договора.

Также социальным педагогом по запросу родителей проводятся индивидуальные

консультации с целью предварительного ознакомления с доступными для учащихся профессиями и условиями обучения в учебных заведениях средне–специального образования муниципального образования, в котором проживает учащийся.

Классным руководителем и социальным педагогом обязательно должны организовываться экскурсии для родителей и учащихся в учебные заведения средне–специального образования, в которых организованы группы для приема выпускников специальной (коррекционной) школы. В рамках экскурсии учащиеся должны познакомиться с особенностями обучения по каждой отдельной специальности, с преподавателями и поучаствовали в мастер–классах.

Выводы. Таким образом, в условиях специальной (коррекционной) школы реализовывать комплексную систему профориентационной работы с учётом возрастных и психологических особенностей выпускников и организованной как целостный процесс, направленный на осуществление ими осознанного выбора профессиональной деятельности в соответствии с их личностными возможностями и интересами.

Литература:

1. Гладкая И. В. Диагностические методики предпрофильной подготовки / И. В. Гладкая. СПб.: КАРО, 2006. – 234 с.
2. Даутова О. Б. Психолого-педагогические основы выбора профиля обучения: учебно–метод. Пособие / О. Б. Даутова. – М.: Каро, 2006. – 112с.
3. Макарова Л. Н. Технологии профессионального творческого саморазвития учащихся / Л. Н. Макарова. М.: ТЦ Сфера, 2007. – 92 с
4. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М., 2002.
5. Педагогическое сопровождение процесса выбора учащимися будущей профессии : (на примере коррекционной школы) [Тест] / Р. И. Егорова ; [науч. ред. А. В. Мордовская], Федер. агентство по образованию, Якут. гос. ун–т им. М. К. Аммосова, Каф. педагогики. – Якутск : Изд–во ЯГУ, 2009.

УДК: 373

МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОМ – ПСИХОЛОГОМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Шарова Ольга Владимировна,

педагог–психолог

МОУ «Семибратовская средняя общеобразовательная школа»

Ростовский муниципальный район Ярославской области

Аннотация. В статье представлена модель психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, описаны этапы организации коррекционно-развивающих занятий с детьми с задержкой психического развития и умственно отсталыми в школе.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, умственно отсталые дети, коррекционно-развивающая работа педагога–психолога.

Annotation. The article presents a model of psychological and pedagogical support for children with disabilities, describes the stages of organizing correctional and developmental classes with children with mental retardation and mentally retarded at school.

Keywords: children with mental retardation, mentally retarded children, correctional and developmental work of a teacher–psychologist.

Введение. Опираясь на нормативно–правовые документы, регламентирующие деятельность педагога–психолога в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях оказывается психолого–педагогическая помощь детям, испытывающим трудности в освоении общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Профессиональный стандарт педагога–психолога в сфере образования, который введен в действие в 2017 году, делит всю деятельность психолога на две большие группы [2]:

Группа А – Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях

Группа В – Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации,

В данном документе, так же определены следующие трудовые функции по психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья:

1. просвещение обучающихся;
2. профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
3. консультирование (индивидуальное и групповое);
4. психологическая коррекция поведения и развития детей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
5. диагностическая работа: выявление психологических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала исследования. В соответствии с нормативными документами в школе выстроена модель психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Цель психолого-педагогического сопровождения – это создание условий для оптимизации психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

В нашей школе почти в каждом классе есть дети с задержкой психического развития или УО, а иногда и те и другие. Эти дети учатся в общих классах. Но, есть два специальных коррекционных класса для детей с ЗПР.

Начинается сопровождение еще до получения ребенком заключения ПМПК. Когда ребенок поступает в первый класс начальной школы (или в 5 класс) и психолог проводит диагностическое обследование в рамках сопровождения этапа адаптации на новой ступени обучения. Если показатели диагностики настораживают, тогда организуется обязательное наблюдение за ребенком, проводится опрос учителей (или учитель сам обращается к психологу), который подтверждает, что ребенок испытывает трудности в освоении общеобразовательной программы. Затем в ходе индивидуальной психодиагностики познавательных процессов и личностных особенностей выявляются особые образовательные потребности данного обучающегося.

Параллельно начинается профилактическая работа. Она включает адаптационные занятия, занятия по формированию благоприятной атмосферы в классе, занятия по развитию познавательных процессов.

Консультирование педагогов, родителей по обучению и воспитанию ребенка является неотъемлемой частью психолого-педагогического сопровождения. Отслеживаем динамику по результатам профилактической работы. В случае необходимости проводится заседание школьного психолого-педагогического консилиума, где происходит определение траектории обучения данного ребенка, психолог дает рекомендации родителям и педагогам по обучению, воспитанию. Рекомендуется обследование на областной психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

После получения заключения ПМПК для этого ребенка организуются обязательные коррекционно-развивающие занятия по разработанным программам. Психолог работает с

ребёнком индивидуально или включает в уже существующие группы по коррекции и развитию психических процессов.

В конце коррекционно-развивающей работы проводится обязательная итоговая диагностика, отслеживаются изменения и результативность программы. При необходимости программа корректируется. Добавляются или сокращаются, подбираются упражнения и задания под потребности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, с учетом его индивидуальных особенностей.

В период обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья участники образовательного процесса сталкиваются с определенными трудностями.

Рассмотрим трудности, которые испытывают дети с ограниченными возможностями здоровья [1]. Их можно разделить на три основных блока:

1. Трудности в сфере освоения универсальных учебных действий – тогда коррекционно-развивающая работа психолога направлена на восполнение дефицитов в познавательном развитии, повышению мотивации, формированию навыков саморегуляции.

2. Трудности в коммуникативной сфере (проблемы в общении со сверстниками и учителями) – психолог проводит коррекцию коммуникативной, работает над снижением конфликтности, профилактике вовлеченности в буллинг в роли жертвы или агрессора.

3. Трудности в сфере социальной адаптации – отклонения от школьных норм поведения, уход в виртуальную реальность, асоциальное поведение. Сюда можно добавить работу психолога в направлении профориентации. Особенно этот вопрос актуален для детей с умственной отсталостью. В режиме индивидуальных консультаций с родителем и ребенком с учетом индивидуальных физических и психических особенностей психолог способствует выбору профессии и учебного заведения.

Трудности родителей зачастую заключаются в не понимании, неприятии, отрицании особенностей развития своего ребенка. Неэффективная коммуникация и ошибки в воспитании усугубляют состояние ребенка и задерживают его развитие. Родитель, как правило, не знает, как помочь в обучении своему ребенку.

Для учителя трудности кроются в подходах к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, детей со сложными множественными нарушениями, особенно когда ребенок учиться в обычном классе. Каким образом в режиме одного урока уделить внимание ребенку с ограниченными возможностями здоровья, который требует внимания учителя и индивидуальных объяснений, и нормативным детям, чтобы научить их, дать им необходимые знания? Это действительно сложная задача. Эти вопросы обсуждаются на консилиуме.

Рассмотрим, как происходит организация коррекционно-развивающих занятий с детьми с задержкой психического развития (ЗПР) и умственно отсталыми (УО) в школе:

- список зачисленных на коррекционно-развивающие занятия утверждается на заседании психолого-педагогической комиссии;
- занятия проводятся в группе или индивидуально;
- группы формируются по параллелям;
- график проведения коррекционно-развивающих занятий составляется с учетом расписания уроков;
- количество занятий в неделю: одно занятие – для детей с УО, два занятия – для детей с задержкой психического развития.

Коррекционно-развивающая работа педагога–психолога проводится ежегодно и по направлениям, представленным в таблице 1.

Таблица 1

Направления коррекционно-развивающей работы педагога–психолога

<i>Класс</i>	<i>Программа коррекционно-развивающей работы</i>
5 (ОВЗ ЗПР)	Программа коррекции и профилактики дезадаптации в начале обучения в средней школе, отклонений в начале подросткового возраста

	Коррекционно-развивающая программа по развитию когнитивной сферы «120 уроков психологического развития» для детей с задержкой психического развития
6,7,8 (ОВЗ ЗПР)	Программа занятий с элементами тренинга, направленных на самопознание подростков, развитие коммуникативных способностей, эмоциональных и личностных ресурсов; Программа коррекции и развития эмоционально-волевой сферы
9 (ОВЗ ЗПР)	Программа по развитию стрессоустойчивости, обучение приемам мобилизации ресурсов, приемам запоминания в период подготовки к экзаменам. Программа "Выбираем профессию" – способствует профессиональному самоопределению.
5,6,7 (ОВЗ УО)	Программа «Развитие психомоторики и сенсорных процессов»
8, 9 (ОВЗ УО)	Программа коррекции и развития эмоциональной сферы для детей с особенностями психофизического развития.

В заключении, остановлюсь на документах педагога-психолога в рамках сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

- Карта психолого-педагогического сопровождения (дополняется и обновляется ежегодно)

- Индивидуальная карта психолого-медико-социального сопровождения ребенка в образовательном учреждении, которую заполняют все специалисты школы (дефектолог, психолог, логопед, социальный педагог и классный руководитель)

- Заключение по результатам психолого-педагогической диагностики

- Представление педагога-психолога для школьного консилиума

- Список обучающихся с ограниченными возможностями здоровья зачисленных на коррекционно-развивающие занятия

- График коррекционно-развивающих занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ЗПР и УО)

- Программы коррекционно-развивающей работы

- Лист оценки результативности коррекционно-развивающей работы по программе (заполняется по результатам входной и итоговой диагностики)

- Журнал фиксации коррекционно-развивающих занятий

Выводы. Трудности есть и у педагога-психолога. Они связаны с распределением рабочего времени. Большое количество детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, испытывающих трудности в обучении, которые требуют индивидуального сопровождения, ведет к повышению нагрузки на специалиста. В результате, некоторым актуальным направлениям работы, например, работе с одаренными детьми, профилактике и коррекции деструктивного поведения, не уделяется достаточно внимания.

Литература:

1. Ансимова Н. П. Содержание деятельности педагога- психолога: методические рекомендации. / авт.- сост.: Н. П. Ансимова, О. В. Большакова, И. В. Кузнецова, Н. Г. Рукавишников, И. В. Серафимович, М. Н. Хахунова; под общ. ред. И. В. Кузнецовой. - Ярославль: Центр «Ресурс», 2015. – 226 с.

2. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 . N 514н «Об утверждении профессиональный стандарт «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования)» — URL http://anichkov.ru/official/gzrdo/profstandart_pedagog-psikholog.pdf (дата обращения: 06.04.2022)

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ И ДИСГРАФИЕЙ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ГРАМОТЕЙКА»

Штерц Ольга Михайловна,

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры психологии

Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета,

г. Елабуга

Аннотация. Проблема нарушений письменной речи является очень актуальной темой исследования в начальной школе. Поэтому возрастает значимость проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми с нарушением письменной речи. Автор статьи рассматривает в работе деятельность социального проекта по психолого-педагогическому сопровождению детей с дисграфией и дислексией «Грамотейка». В статье приводятся результаты диагностики признаков дисграфии и промежуточные результаты по реализации социально-психологического сопровождения детей с дислексией и дисграфией в рамках проекта «Грамотейка».

Ключевые слова: дисграфия, дислексия, дети младшего школьного возраста, цифровые технологии, коррекционно–развивающая деятельность, память, внимание.

Annotation. The problem of violations of written language is a very relevant topic of research in primary school. Therefore, the importance of conducting correctional and developmental classes with children with impaired written speech increases. The author of the article considers in the work the activities of the social project for the psychological and pedagogical support of children with dysgraphia and dyslexia "Gramoteika". The article presents the results of diagnosing signs of dysgraphia and intermediate results on the implementation of socio–psychological support for children with dyslexia and dysgraphia in the framework of the Gramoteika project.

Keywords: dysgraphia, dyslexia, children of primary school age, digital technologies, correctional and developmental activities, memory, attention, socio–psychological support

Введение. На сегодняшний день проблема нарушений письменной речи является наиболее актуальной. С трудностями обучения сталкивается каждый пятый человек на планете, в одной только Москве 2,5 миллиона детей и взрослых с выраженными трудностями обучения, к числу которых относятся также и дети с нарушением письменной речи. Как показывает статистика, по Республике Татарстан более 26% учащихся страдает нарушением письма и. Поэтому очень важно проводить своевременную диагностику и коррекционно-развивающую деятельность с детьми с нарушением письма.

Проблема дисграфии и дислексии, впервые привлекла внимание специалистов в начале XX века. Данная проблема разрабатывалась в трудах таких знаменитых ученых как Г.М. Сумченко, Л.Г. Милостивенко, Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова Л.Г., Парамонова, А.Н. Корнева, а позднее и в работах, О.И. Азовой, О.В. Елецкой, О.Б. Иншаковой, И.Н. Садовниковой [1, 4, 5, 7, 10].

В отечественной логопедической науке для раскрытия нарушений чтения и письма принято оперировать следующими терминами: дисграфия, дислексия и дизорфография. В рамках зарубежной логопедической науки отдельно нарушения письменной речи не выделяются, они рассматриваются совместной с нарушениями чтения и обозначаются одним термином – дислексия.

Исходя из целей и задач нашего исследования мы подробнее остановимся на дисграфии и дизорфографии.

Садовникова И.Н. определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма [10]. Левина Р.И. трактует нарушения письма как системные нарушения речи, которые возникают вследствие недоразвития устной речи во всех ее звеньях [8].

Мы исходим из понимания Р.И. Лалаевой [7], что дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Следует обратить внимание, что дисграфия это именно наличие стойких специфических ошибок не связанных со знанием правил русского языка. Многие учителя начальных классов беспочвенно относят к дисграфикам детей, которые совершают много ошибок на письме, например связанных с правописанием безударных гласных. Дисграфия представляет собой нарушение преимущественно фонематического принципа правописания.

Дизорфография как определяет О.И. Азова – это стойкое и специфическое нарушение в усвоении, в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками и использовании морфологического принципа орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках [1].

Причины возникновения нарушений письменной речи различны А.Р. Лурия считал, что дисграфия возникает при органических расстройствах [9]. Б. Хальгрэн выявил наследственную связь к дисграфии. Исследования последних лет показывают, что причиной нарушений письменной речи становятся трудности формирования процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). М. Суле полагал, что одной из причин развития нарушений письменной речи является нарушение в области праксиса и гнозиса, которые обеспечивают восприятие пространства и времени [3].

Возможно также сочетание дисграфии с умственной недостаточностью, снижением слуха и зрения, двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения.

Что касается причин возникновения дизорфографии, то следует заметить, что среди ученых нет единой точки зрения. Возможно, данное обстоятельство связано с тем, что группа детей с данным нарушением речевого развития не однородна. В некоторых случаях дизорфографию связывают с остаточными явлениями органического поражения головного мозга, а в частности с поражением определенных зон левого полушария, которые влияют на овладение письменной речью.

Известный научный деятель А.Н. Корнев считает, что одну из важнейших ролей в возникновении орфографических ошибок играет дефицит произвольной концентрации, переключения и распределения внимания, нарушения сукцессивной слухо-речевой памяти [6].

Процесс овладения орфографией является сложным навыком. В качестве предпосылок успешного усвоения орфограмм детьми рассматриваются различные лингвистические, психологические и речевые факторы: достаточная сформированность фонематического анализа и синтеза слов, познавательная активность в сфере морфологических обобщений, определенный уровень лексико-грамматического строя, достаточная сформированность мотивации, сохранность процессов памяти, мышления, внимания.

Р.И. Лалаева в рамках рабочей концепции выделила следующие виды дисграфии: 1. Акустико–артикуляционная дисграфия; 2. Акустическая дисграфия; 3. Аграмматическая дисграфия; 4. Дисграфия с нарушением языкового анализа и синтеза; 5. Оптическая дисграфия [7].

А.И. Корнев выделил дисфонологическую дисграфию (паралалическая дисграфия и фонематическая дисграфия) и метаязыковую дисграфию (дисграфия вследствие нарушения языкового анализа и синтеза, диспрактическая (моторная) дисграфия) [6].

В отечественной логопедии принято выделять следующие виды дизорфографии: морфологическая, синтаксическая, смешанная.

Изложение основного материала. С целью психолого-педагогического сопровождения детей с дисграфией и дислексией нами был разработан проект «Грамотейка», который получил поддержку от Фонда Президентских грантов.

В рамках реализации проекта в течение учебного года проводятся два раза в неделю групповые логопедические занятия по коррекции нарушений письма с детьми младшего школьного возраста. С целью коррекции акустико-артикуляционной дисграфии, (которая требует постановку и коррекцию нарушений звукопроизношения) и нарушений чтения проводятся два раза в неделю индивидуальных логопедических занятий с детьми. В рамках развивающих занятий для детей с нарушением письменной речи "Грамотейка" организуются с периодичностью два раза в месяц развивающие занятия с психологом, которые направлены на стабилизацию психоэмоционального состояния и на развитие познавательных процессов (памяти, внимания, мышления) у детей, страдающих нарушением письменной речи. Как показывают наши исследования у детей с дисграфией и дислексией имеются существенные проблемы с вниманием и памятью. Им бывает очень сложно сосредоточить внимание на одном объекте, имеются трудности в переключении и концентрации внимания, страдает слуховая память. На слух таким детям бывает сложно запомнить даже предложение, состоящее из 4 слов. Социальный проект включает не только организацию работы с детьми, имеющими нарушение чтения и письма, но и с их родителями и учителями начальных классов. Так в рамках работы проекта проводятся вебинары для родителей по вопросам коррекции нарушений письма и чтения с периодичностью один раз в два месяца. С целью просвещения педагогов и обмена опытом организуются совместно с Елабужским институтом КФУ Всероссийский форум с международным участием и курсы повышения квалификации с использованием дистанционных технологий по проблеме психолого–педагогического сопровождения детей с нарушением чтения и письма. Базами реализации социального проекта «Грамотейка» являются: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №6» г. Елабуги, Республики Татарстан и образовательная школа «Университетская» Елабужского института «Казанского (Приволжского) федерального университета»

С целью выявления детей с признаками дислексии и дисграфии нами было проведено исследование нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста (среди 2–4 классов). Базой исследования послужила общеобразовательная школа «Университетская» Елабужского института КФУ и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №6» г. Елабуги. Всего в диагностике нарушений письменной речи приняли участие 153 ученика. В качестве эмпирического инструментария нами был использован пакет методик, разработанный И.Н. Садовниковой по выявлению признаков дисграфии [10] и пакет методик О.Б. Иншаковой по выявлению признаков дизорфографии [2].

Из 153 младших школьников нами было выявлено 38 учащихся, имеющих признаки дисграфии и дизорфографии, что составляет 24 % от общего числа респондентов.

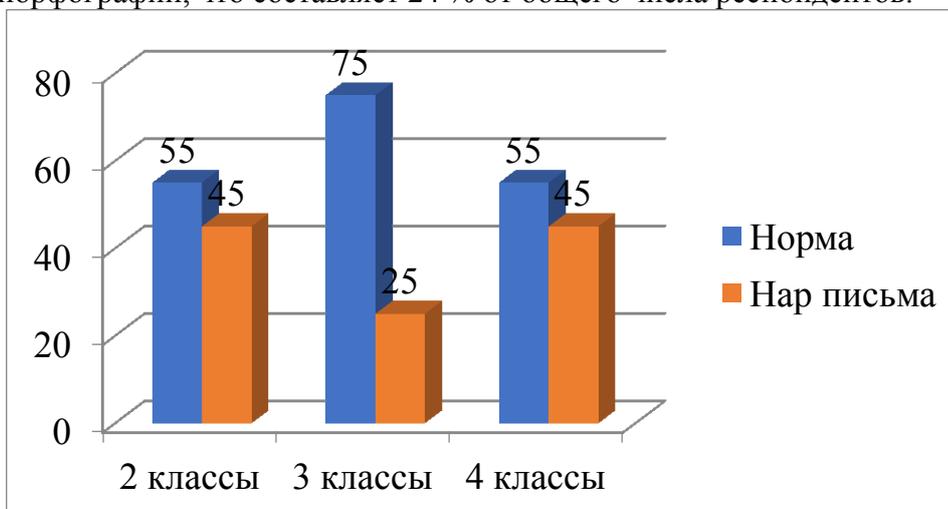


Рис 1. Диагностика признаков дисграфии и дизорфографии у детей младшего школьного возраста.

Результаты диагностики признаков дисграфии и дизорфографии представлены на рисунке 1. По представленным данным мы видим, что наиболее сложная обстановка складывается в 4 классе: 45% детей из параллели 4 –х классов имеют нарушения письма (из них у 20% детей смешанная дисграфия и дизорфография, а у 25% детей имеются признаки дизорфографии). В параллели вторых классов ситуация тревожная – 45% детей имеют нарушения письменной речи. Из них у 35% смешанная дисграфия и дизорфография и у 15% детей имеются признаки дизорфографии и дисграфии. Но, следует отметить, что ситуация во 2 классах не безнадежная, так как у детей 2 классов есть время, пока они учатся в начальной школе скорректировать нарушения письменной речи.

В процессе исследования нарушений письменной речи нами были выявлены следующие дисграфические ошибки: 1) несоблюдение границ предложения; 2) пропуски букв; 3) недописывание элементов букв; 4) ошибки по типу антиципации; 5) вставки букв; 6) замены букв «у–ю», «т–д», «в–ф», «г–к». В диктантах детей также встречались такие дизорфографические ошибки как правописание безударных гласных и правописание приставок. Встречались работы детей, где ребенок писал одно слово не отделяя его от другого.

Иншакова О.Б. в своих трудах также акцентирует наше внимание на то, что в младшем школьном возрасте чаще всего не встречаются изолированные формы дисграфии [4]. Следовательно, как показали и наши исследования, смешанная форма дисграфии является доминирующей формой дисграфии в младшем школьном возрасте.

Приведем пример анализа ошибок, попущенных в процессе слухового диктанта у ученика Н. Так у ученика Н. вместо слова «голодно» в диктанте было написано «галатно». В данном примере ребенок совершил ошибку и на безударную гласную и заменил букву «д» на «т». То есть, в данном слове мы видим сочетание как дисграфической ошибки, связанной с заменой звуков по глухости и звонкости, так и дизорфографической ошибки, связанной с правописанием безударных гласных в корне слова. Аналогично ребенок вместо слова «кладут» написал «клатут». В данном случае мы видим опять замену буквы «д» на «т». Это дисграфическая ошибка. У этого же ребенка в нескольких словах было недописывание элементов буквы «щ». Вместо буквы «щ» ребенок писал букву «ц», например, вместо слова «защита» было написано «зацита», вместо слова «пищу» написано «пицу». При недописывании элементов букв мы имеем дело с признаками оптической дисграфии, а ошибки, связанные с дифференцировкой звуков по «глухости–звонкости» свидетельствуют о признаках акустической дисграфии. Следовательно, исходя из анализа ошибок, мы можем поставить смешанную дисграфию, а наличие орфографических ошибок позволяет нам говорить о признаках морфологической дизорфографии.

Необходимо заметить, что если при проведении слухового диктанта отмечаются единичные ошибки, связанные с заменами, пропусками или недописыванием элементов букв, то не следует сразу же ребенка записывать в число детей, имеющих признаки дисграфии или дизорфографии. Возможно, в данном случае была проявлена невнимательность со стороны ребенка при написании слухового диктанта. Поэтому для уточнения ситуации необходимо провести более детальную диагностику с написанием слогов, слов различной структуры, слухового диктанта, где содержатся слова в структуре которых есть буквы, которые заменял ребенок при первичной диагностике.

Анализ промежуточных результатов по психолого-педагогическому сопровождению детей с дислексией и дисграфией в рамках реализации социального проекта «Грамотейка» показал, что у 33% детей повысился уровень развития концентрации и распределения внимания, у 44% детей улучшились показатели объема памяти. У 48% детей уменьшилось количество специфических ошибок на письме.

Выводы. Таким образом, мы видим, что проблема нарушений письменной речи является очень актуальной для начальной школы. В основном преобладает у детей акустическая дисграфия и аграмматическая дисграфия, чуть реже встречается дисграфия языкового анализа и синтеза и практически не встречается у детей 2–4 классов оптическая

дисграфия. Следует отметить, что у детей, обучающихся в первом классе оптическая дисграфия является своего рода нормой их возрастного развития на первоначальном этапе обучения. У более 57% продиагностированных нами детей сочетается несколько видов дисграфии, что позволяет нам говорить о смешанной дисграфии.

Коррекцию дисграфии и дизорфографии очень важно начинать у детей уже на втором году обучения в школе, когда ребенок освоил азбуку и начертание прописных букв. Если в начальной школе не скорректировать диаграмму и признаки дизорфографии, то в последующем у детей закрепляется неправильный стереотип письменной речи, который в среднем звене перевоплощается в стойкую форму смешанной дизорфографии. Также очень важно еще в дошкольном возрасте своевременно устранять у детей нарушения звукопроизносительной стороны речи, что будет способствовать профилактике появления признаков акустико-аграмматической дисграфии.

Совместная коррекционно–развивающая работа логопедов и психологов способствовало улучшению показателей уровня концентрации и распределения внимания, объема памяти; комплексный подход позволил снизить количество специфических ошибок в письменной речи у детей.

Литература:

1. Азова О. И. Дизорфография : моногр. / О. И. Азова. – М. : ТЦ «Сфера», 2015. – 368 с.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
3. Волкова Г. А. Методика психолого–логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно–методическое пособие / Г. А. Волкова– СПб.: ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2004.
4. Иншакова О. Б. Изменчивость форм дисграфии у школьников в период начального обучения / О. Б. Иншакова // Специальное образование. – 2018. – № 1 (49). – С. 115–124.
5. Елецкая О. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Елецкая— СПб., 2008. – 221 с
6. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб: Речь, 2005. – 533 с.
7. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекции / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
8. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина – М: Изд–во АПН РСФСР, 1961. – 312 с.
9. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия СПб.: Питер, 2018. 768 с.
10. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия преодоления / И.Н. Садовникова– М.: Парадигма, 2017. – 280 с.

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ АЛЬТЕРНАТИВНЫМ СРЕДСТВАМ КОММУНИКАЦИИ
С ГЛУХИМИ И СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ПАЦИЕНТАМИ В РАМКАХ
МЕДИЦИНСКОГО ПРИЕМА**

Юданова Татьяна Викторовна,
специалист Ресурсного учебно-методического центра
по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья,
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика
И.П. Павлова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Рязань

Аннотация. В статье рассмотрена необходимость изучения альтернативных средств коммуникации, в том числе основ русского жестового языка, студентами медицинских образовательных организаций с целью осуществления эффективного приема глухих и слабослышащих пациентов. Результаты, которые представлены в статье, получены в ходе освоения студентами элективной дисциплины «Основы профессиональных коммуникаций со слабослышащими пациентами на приеме у врача», реализуемой в Рязанском государственном медицинском университете им. академика И.П. Павлова.

Ключевые слова: доступная среда, инвалид, нарушение слуха, глухие и слабослышащие, русский жестовый язык, медицинский прием, инклюзивное образование, медицинский вуз, элективная дисциплина, дактиль, психология, альтернативные средства коммуникации, ресурсный учебно-методический центр.

Annotation. The article considers the need for students of medical universities to study the basics of Russian sign language in order to effectively receive deaf and hard of hearing patients. The results presented in the article were obtained during the students' mastering of the elective discipline "Fundamentals of professional communication with hearing-impaired patients at a doctor's appointment", implemented at the Ryazan State Medical University. academician I.P. Pavlov.

Keywords: accessible environment, disabled person, hearing impairment, deaf and hard of hearing, Russian sign language, medical reception, inclusive education, medical university, elective discipline, dactyl, psychology, alternative means of communication, resource educational and methodological center.

Введение. В настоящее время широко распространенным заболеванием во всем мире является тугоухость. Согласно статистике Всемирной организации здравоохранения, в мире насчитывается 466 миллионов человек с инвалидизирующей потерей слуха, из которых 34 миллиона – дети [1]. На сегодняшний день существуют убедительные доказательства того, что глухие и слабослышащие люди имеют недостаточный доступ к медицинским услугам и ряд проблем в общении, которые хорошо отражены в социологических опросах [2]. Они испытывают трудности на всех этапах процесса медицинского обслуживания: таким пациентам труднее записаться на прием по телефону и при личном посещении (получить талон, затребовать амбулаторную карту, понять работника регистратуры); сложности наблюдаются при вызове в кабинет врача при ожидании приема в очереди; им труднее понимать медицинских работников и объяснить им свою проблему; им сложнее получать всю необходимую информацию и после консультации понимать свои дальнейшие действия (по применению назначенных лекарственных средств, по последовательности действий при возникновении непредвиденных ситуаций) и прочее. Особое положение занимают пациенты, потерявшие слух с возрастом и не владеющие языком жестов [3], которые не имеют возможности воспользоваться услугами сурдопереводчика. В связи с этим предоставление качественной медицинской помощи

пациентам с нарушением слуха является одной из наиболее важных задач в работе медицинской организации.

Изложение основного материала исследования. Хорошая коммуникация – основной компонент качественной медицинской помощи, но при этом она продолжает оставаться серьезным барьером. Переводчики не всегда корректно ведут себя в ситуациях, связанных с сохранением медицинской тайны, не могут присутствовать при некоторых видах осмотра. В связи с этим пациенты с нарушением слуха признают себя лишенными полноценных средств общения с медицинским персоналом [4]. В данных обстоятельствах владение альтернативными приемами коммуникации для врача является очень ощутимым преимуществом.

С целью приобретения студентами навыков общения с пациентами, имеющими нарушение слуха, отраслевым Ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Рязанского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова совместно с негосударственным образовательным частным учреждением дополнительного профессионального образования «Учебно-методический центр Всероссийского общества глухих» было проведено обучение студентов по тридцатичасовой элективной дисциплине «Основы профессиональных коммуникаций со слабослышащими пациентами на приеме у врача», включающей в себя вопросы организационных и коммуникационных аспектов оказания медицинской помощи глухим или слабослышащим людям. Для прохождения обучения по новой дисциплине из четыреста шестидесяти студентов пятого курса специальности «Лечебное дело» пятьдесят желающих были разделены на группы по пять человек.

Первые занятия элективной дисциплины были посвящены общим вопросам доступной среды, так как процесс знакомства пациента с медицинской организацией и врачом неразрывно связан с вопросом ее архитектурной, информационной и технической доступности.

Пациенты с нарушениями слуха могут использовать различные способы общения, например, чтение по губам, русский жестовый язык, прочие способы, поэтому в ходе последующих практических и лекционных занятий обучающиеся приобрели знания о культуре и языке глухих и слабослышащих людей, умения и навыки по использованию альтернативных средств коммуникации (графические и предметные символы, жесты, вспомогательные устройства), познакомились с дактильной азбукой – алфавитом, который воспроизводится пальцами рук, а также изучили структуру жеста: конфигурацию пальцев, положение и направление движения руки, скорость и мимику жестов.

В рамках итоговой аттестации для обучающихся была создана реальная обстановка в условиях медицинского приема и предложены ситуационные задачи. Студенты пытались понять проблемы пациента с нарушением слуха и жестами задать уточняющие вопросы для постановки верного диагноза. В результате прохождения аттестации обучающиеся успешно продемонстрировали приобретенные в процессе освоения дисциплины навыки коммуникации с пациентами, имеющими нарушения слуха, на разных уровнях оказания медицинской помощи, а также ответили на вопросы по темам, входящим в образовательный модуль. Полученные знания и опыт общения с глухими и слабослышащими людьми, несомненно, пригодятся будущим врачам в дальнейшей профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, учитывая положительный опыт реализации элективной дисциплины, планируется продолжить ее дальнейшее проведение для студентов.

Литература:

1. Всемирная организация здравоохранения. Глухота и потеря слуха. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Всемирной организации здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/facts-in-pictures/detail/глухота-и-потеря-слуха> (дата обращения: 15.03.2022 г.)

2. Сидоров А. А., Бондаренко Н. Н. Вопросы коммуникации слабослышащих и глухих пациентов в медицине / Сидоров А. А., Бондаренко Н. Н. // Кубанский научный медицинский вестник. – 2014;(5):108–112.
3. Padden C. The deaf community and the culture of deaf people. In: Wilcox S, editor. American Deaf Culture: An Anthology / C. Padden // Burtonsville, MD: Linstok Press. – 1989. – P. 1–16.
4. US Department of Justice, civil rights division, disability rights section. Public Law 101–336, 42 U. S. C. §12101, et seq. Communicating with people who are deaf or hard-of-hearing in hospital settings. – 2011.

УДК: 159.9.075

**ПОЛИАСПЕКТНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ МОНИТОРИНГА,
НАПРАВЛЕННОГО НА РАННЕЕ ВЫЯВЛЕНИЕ СКЛОННОСТИ К
УПОТРЕБЛЕНИЮ НАРКОТИКОВ СТУДЕНТАМИ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА С
ИНВАЛИДНОСТЬЮ И БЕЗ ОГРАНИЧЕНИЙ ПО ЗДОРОВЬЮ**

Ярошенко Галина Васильевна,

кандидат политических наук, доцент

начальник отдела по воспитательной работе и сопровождению инклюзивного обучения
Южно-Российский институт управления Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Ростов-на-Дону

Белуженко Ольга Васильевна

кандидат химических наук,

психолог отдела по воспитательной работе и сопровождению инклюзивного обучения
Южно-Российский институт управления Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Ростов-на-Дону

Аннотация. Настоящая работа представляет собой опыт полиаспектного анализа результатов социально–психологического тестирования студентов гуманитарного вуза с инвалидностью и ОВЗ. Установлены достоверные функциональные зависимости между факторами риска, факторами защиты и независимым параметром «категория респондентов».

Ключевые слова: лица с инвалидностью и ОВЗ, склонность к употреблению наркотиков, социально–психологическое исследование однофакторный дисперсионный анализ.

Annotation. This work is an experience of a multi–aspect analysis of the results of socio–psychological testing of students of a humanitarian university with disabilities. Reliable functional dependencies between risk factors, protection factors and the independent parameter "category of respondents" have been established.

Key words: people with disabilities, addiction to drug use, socio–psychological research, ANOVA.

Введение. Одной из острых социальных проблем современности является рост числа молодых людей, имеющих склонность к употреблению наркотических и психоактивных веществ, что, в свою очередь, негативно сказывается на возможностях их адаптации в социуме и на здоровье их будущего потомства.

По данным Министерства здравоохранения РФ большинство наркозависимых начинают пробовать наркотики в возрасте 15–17 лет [2]. При этом в возрастной группе 12–22 лет около 23 % респондентов пробовали наркотик эпизодически от одного до трёх раз; более 14 % респондентов употребляют наркотик не чаще одного раза в неделю и не реже одного

раза в две недели, тем самым входя в группу риска по формированию зависимости; восьми процентам респондентов требуется лечение уже сформировавшейся зависимости.

На этом фоне действенным механизмом ранней профилактики немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ среди студенческой молодёжи является ежегодное социально–психологическое тестирование обучающихся. В этом тестировании используется единая методика социально–психологического тестирования (ЕМ СПТ 2020), утверждённая Министерством просвещения Российской Федерации, в основу которой положен методический комплекс для выявления вероятностных предикторов возможного вовлечения обучающихся в зависимое поведение. Этот комплекс был разработан в МГУ им. М.В. Ломоносова в 2015 г. и впоследствии доработан сотрудниками ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей». Данная методика направлена на определение вероятности вовлечения учащихся в зависимое поведение на основе соотношения факторов риска и факторов защиты.

Анализ научной литературы за последние двадцать лет показал, что на фоне роста социально–экономической нестабильности, а также особой уязвимости лиц молодого возраста представляется важным и перспективным направление исследований, связанное с изучением причин, приводящих к студенческой наркотизации.

Однако, несмотря на ярко выраженную актуальность данной темы, нам не удалось обнаружить исследований, в которых оценивалась бы склонность студенческой молодёжи с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья к употреблению наркотических или психоактивных веществ.

Основной целью нашего исследования явилось проведение полиаспектного анализа результатов мониторинга, направленного на выявление склонности к употреблению наркотиков студентами гуманитарного вуза с инвалидностью и без ограничений по здоровью.

Задачи исследования:

- Выявление уровневых значений факторов риска и факторов защиты, связанных со склонностью к употреблению наркотиков, у студентов гуманитарного вуза с инвалидностью и без ограничений по здоровью.

- Дисперсионный анализ результатов мониторинга склонности к употреблению наркотиков репрезентативной выборки студентов гуманитарного вуза с инвалидностью и ОВЗ.

Выявление достоверных причинно–следственных связей между факторами риска и факторами защиты и микро–детерминантом «категория респондентов» студентов гуманитарного вуза с инвалидностью и ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. СПТ в ЮРИУ РАНХиГС проводилось со всеми учебными группами 1–3 курсов колледжа и 2–3 курсов очного отделения бакалавриата и специалитета в режиме онлайн, в сентябре и октябре 2020 года. Студенты магистратуры в данном исследовании не участвовали.

На первом этапе исследования тестирование студентов осуществлялось в электронном формате. Обработка результатов СПТ проходила автоматически, без указания персональных данных. Анонимность обеспечивалась паролями.

Для математической обработки полученных результатов мониторинга использовался пакет программы SPSS 13 [1]. Для описания полученных данных были применены метод первичной описательной статистики, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Состав респондентов:

– Студенты с инвалидностью и ОВЗ 1-го – 3-го курсов Южно-Российского института управления – филиала РАНХиГС (21 чел.).

– Студенты 1-го – 3-го курсов ЮРИУ РАНХиГС, не имеющие ограничений по здоровью (21 чел.) – контрольная группа.

Первая подвыборка формировалась по принципу доступных случаев. В неё вошли 17 девушек и 4 юноши.

Вторая подвыборка формировалась на основе принципа эквивалентности первой подвыборке по полу, возрасту, году обучения, факультету.

На рис. 1 представлены основные статистические характеристики факторов риска, полученных по методике ЕМ СПТ 2020 для обеих подвыборок. Из рис. 1 следует, что у подвыборки «Лица с инвалидностью и ОВЗ» более высокие средние значения имеют факторы риска «потребность в одобрении» и «склонность к риску». Напротив, у подвыборки «Нормативные» более высокие средние значения имеют оставшиеся шесть факторов – «подверженность влиянию группы», «принятие аддиктивных установок социума», «импульсивность», «тревожность», «фрустрация» и «наркопотребление в социальном окружении».

На рис. 2 представлены основные статистические характеристики факторов защиты, полученных по методике ЕМ СПТ 2020 для обеих подвыборок. Из рис. 2 следует, что у подвыборки «Лица с инвалидностью и ОВЗ» более высокие средние значения имеют факторы защиты «принятие родителями», «социальная активность» и «самоконтроль поведения». Напротив, у подвыборки «Нормативные» более высокие средние значения имеют оставшиеся два фактора – «принятие одноклассниками» и «самоэффективность».

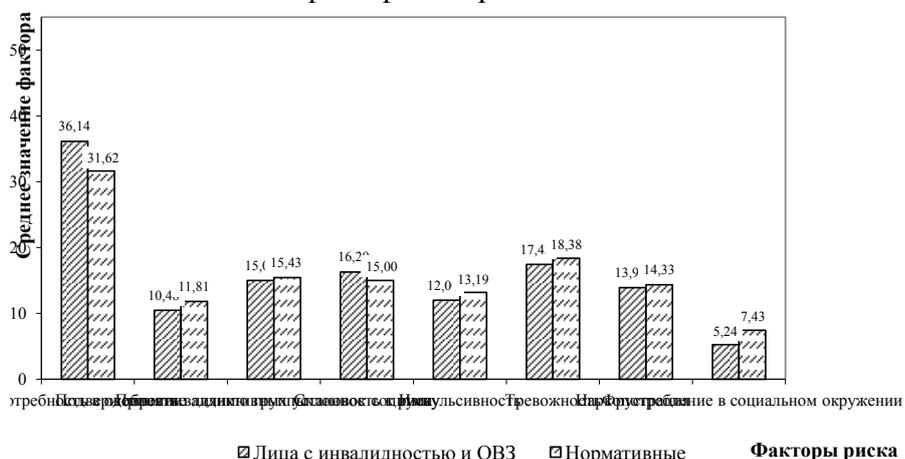


Рис. 1. Сравнение средних значений факторов риска, полученных по методике ЕМ СПТ 2020 для обеих подвыборок.

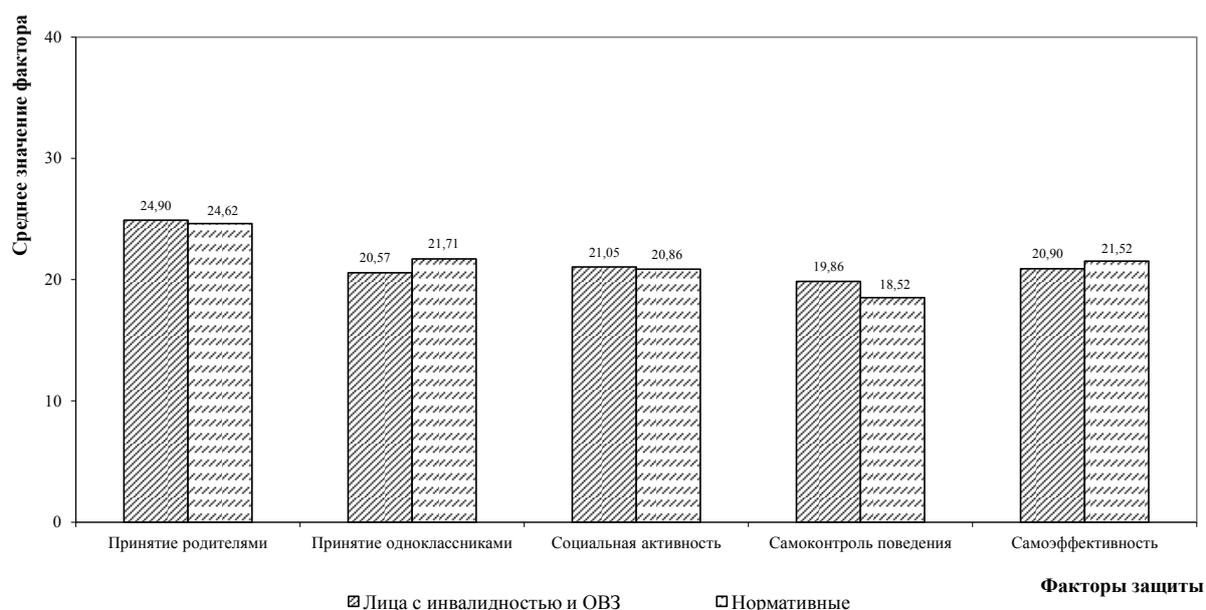


Рис. 2. Сравнение средних значений факторов защиты, полученных по методике ЕМ СПТ 2020 для обеих подвыборок.

Далее первая подвыборка была подвергнута однофакторному дисперсионному анализу (ANOVA) [1]. При этом в качестве зависимых переменных анализировались факторы риска и факторы защиты в ЕМ СПТ 2020, а в качестве независимой переменной – категория респондентов, установленная в ходе тестирования (табл. 1).

Почти для всех приведённых в данной статье результатов дисперсионного анализа обнаруженное значение параметра p не превышало 0,05; следовательно, почти все они являются статистически достоверными (табл. 1).

Таблица 1

Влияние независимой переменной «Категория респондентов» на факторы риска и факторы защиты в ЕМ СПТ 2020 у студентов с инвалидностью и ОВЗ (результаты дисперсионного анализа ANOVA)

Фактор	F	Уровень значимости p	
Потребность в одобрении	4,600	0,016	Значим
Принятие аддитивных установок социума	2,718	0,077*	Не значим*
Склонность к риску	4,647	0,015	Значим
Импульсивность	13,086	0,0001	Значим
Фрустрация	4,584	0,016	Значим
Наркопотребление в социальном окружении	3,657	0,034	Значим
Социальная активность	4,305	0,020	Значим

Примечание. Звёздочкой отмечен случай влияния фактора, когда не достигнут требуемый уровень значимости эффекта, однако этот уровень намечен как тенденция.

Рис. 3 отражает прямо пропорциональную зависимость между параметром «Категория респондентов» и фактором риска «Наркопотребление в социальном окружении» у студентов с инвалидностью и ОВЗ. При этом наиболее низкое средневзвешенное значение этого фактора риска наблюдается у лиц с незначительной вероятностью вовлечения в употребление наркотиков (2,00), а наиболее высокое средневзвешенное значение – у респондентов с явным риском вовлечения в употребление наркотиков (15,00).

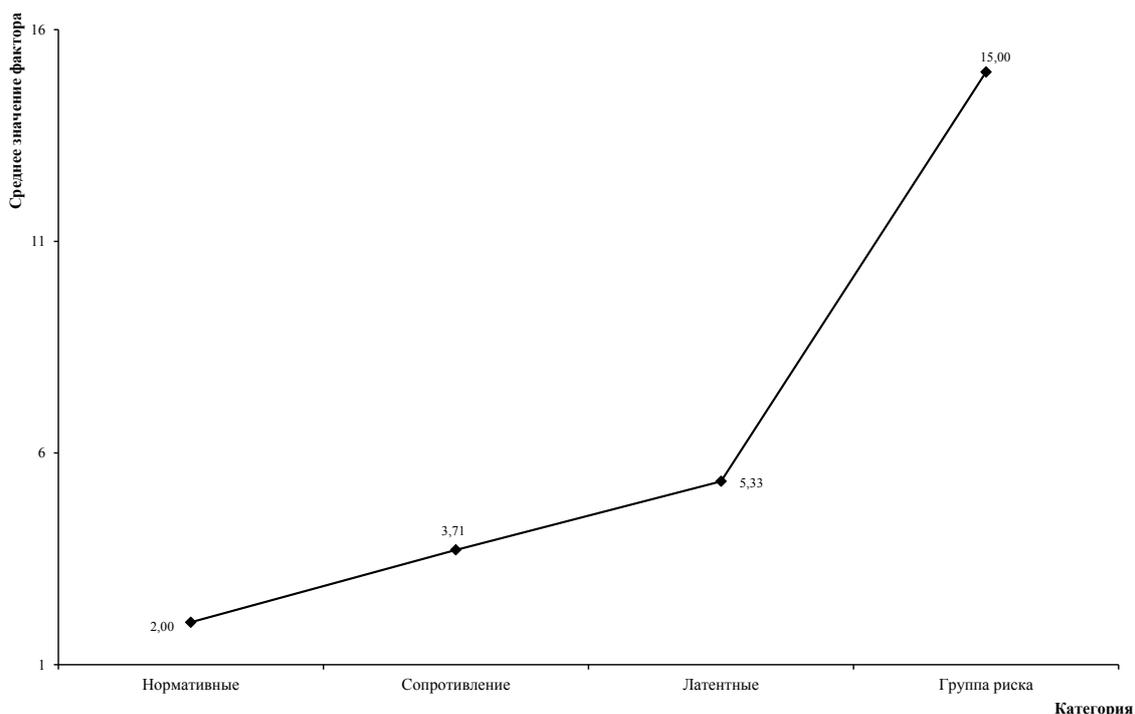


Рис. 3. Влияние параметра «Категория респондентов» на фактор риска «Наркопотребление в социальном окружении» у студентов ЮРИУ РАНХиГС с инвалидностью и ОВЗ

Рис. 4 отражает обратно пропорциональную зависимость между параметром «Категория респондентов» и фактором защиты «Социальная активность» у студентов с инвалидностью и ОВЗ. При этом наиболее высокое средневзвешенное значение этого фактора защиты наблюдается у лиц с незначительной вероятностью вовлечения в употребление наркотиков (25,00), а наиболее низкое средневзвешенное значение – у респондентов с явным риском вовлечения в употребление наркотиков (13,50).

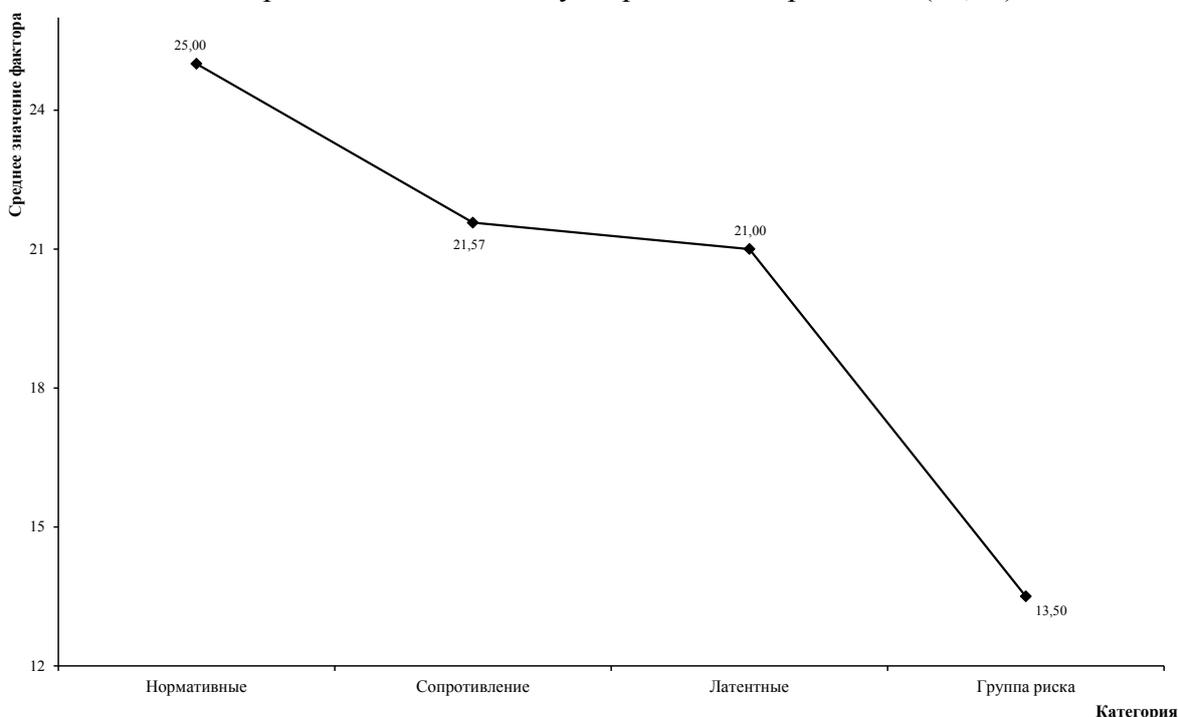


Рис. 4. Влияние параметра «Категория респондентов» на фактор защиты «Социальная активность» у студентов ЮРИУ РАНХиГС с инвалидностью и ОВЗ.

Выводы. В ходе данного исследования впервые изучалась склонность к употреблению наркотиков студентами гуманитарного вуза с инвалидностью и ОВЗ, при этом было осуществлено сравнение с контрольной группой. Полученные результаты существенно расширяют представления о динамике выраженности факторов риска и факторов защиты в контексте склонности к употреблению наркотиков студентами–инвалидами гуманитарного вуза. Рекомендовано использовать в образовательном процессе методы поведенческой модификации, приводящие к повышению психологических ресурсов обучаемых.

Литература:

1. Наследов А. Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.
2. Роль семьи в профилактике зависимостей от психоактивных веществ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://narc71.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=38 (Дата обращения 14.09.2021).

СОДЕРЖАНИЕ

Амзаева Э.А., Горобец Д.В. Формирование адекватной самооценки у студентов с инвалидностью посредством активной психолого-педагогической деятельности.....	3
Андреева А.А., Болдырева В.Э. Фонетико-фонематическое недоразвитие у детей старшего дошкольного возраста.....	5
Анохина А.С., Шипачева Т.А. Стратегия и тактика коррекционной работы по развитию слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	9
Балуца А.С., Моцовкина Е.В. Толерантное отношение к детям с ОВЗ как один из ключевых компонентов инклюзии.....	12
Бибикина Л.Н. Подготовка будущих специалистов социальной работы к использованию технологий формирования инклюзивного социального пространства.....	15
Блиндарева Т.И., Патрушева И.В. Тьюторство в высшей школе: опыт реализации в условиях инклюзивного образования.....	20
Boginskaia I.V., Gorbunova N.V., Fetisov A.S. Inclusive competence of a new type of teacher: readiness of teachers in rural schools.....	24
Ващенко С.Г., Романова М.В. Экологическое воспитание детей на уроках математики и математических представлений в условиях школы-интерната.....	26
Власенко В.С., Гусейнова З.К. Диагностика и коррекция сенсомоторных функций у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.....	28
Гогов Д.В., Макеева Д.С. Опыт формирования межведомственного взаимодействия в сфере доступной среды жизнедеятельности для лиц с инвалидностью и ОВЗ (Региональный опыт).....	31
Головань Е.Н., Муратова М.А. Развитие и сопровождение детей с ОВЗ в условиях коррекционного процесса в современном обществе.....	36
Горобец Д.В., Горобец Н.Н. Студенческая молодежь с ОВЗ как субъект исследования социально-педагогической службы вуза.....	39
Горюнова Л.В. Культурная инклюзивность высшего образования: к постановке проблемы.....	45
Грабчук К.М., Гучетль Э.М., Шлюбуль Е.Ю. Организация социально-психологической реабилитации лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата на примере анализа дневника испытуемого.....	49
Гришаева С.А., Береговская Т.А., Гаттилова О.Н. Использование цифровых технологий для формирования инклюзивной культуры в обществе.....	54
Челнокова Т.А., Гусева Н.А. Адаптированная образовательная программа как условие реализации равенства образовательных прав обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.....	57

Давыдова Г.И. Рефлексивная модель развития направленности личности в инклюзивном образовании.....	61
Денисова О.А., Леханова О.Л. Опыт регионального университета в проектировании инклюзивной политики программы развития вуза.....	66
Дмитриева А.Ю., Булгакова О.С. Просвещение родителей в области реабилитации детей с ДЦП как еще одна важная задача медицинского персонала.....	71
Емельянова И.Д. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Липецкой области: опыт реализации и перспективы развития.....	75
Безух С.М., Еникова Е.А. Принципы и нормативно-правовое обеспечение социальной реабилитации детей-инвалидов с детским церебральным параличом (ДЦП) в системе социального обслуживания населения.....	80
Жаринов А.В., Ахметова Д.З. Роль дополнительного образования в социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	83
Закревская И.Ю., Сосяк С.Н. Инклюзивные социальные проекты, как форма социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	86
Захарченко В.Ю. Способы мотивации обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) в процессе учебно-воспитательной работы в условиях школы-интерната.....	89
Исмаилова Н.И. Начальные стадии речевого развития ребёнка: норма и патология.....	91
Козина Ю.В. Коммуникативная мобильность как интегративная составляющая профессиональной компетентности обучающихся с ОВЗ педагогических специальностей... ..	94
Ковгунова К.С., Котова Е.В. Различные особенности памяти у учащихся с нарушением слуха.....	96
Кокорева О.И. Возможности развития творческих способностей у старших дошкольников с речевыми нарушениями при ознакомлении с литературными произведениями.....	99
Комарова Н.Н, Ахметова С.Т., Зиберт В.О. Специальное образование как ресурсный центр инклюзивного образования.....	102
Коновская О.М., Белуженко О.В., Сагиян Д.Ю. Карьерные ориентации старшеклассников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.....	107
Королькова О.О. Реализация преемственности в языковом образовании обучающихся с нарушениями речи.....	111
Лагоцкис Р.А. Особенности тактильной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.....	116

Литвиненко В.А., Шушара Т.В. Профилактика эмоционального выгорания будущего психолога-педагога образовательной организации посредством формирования культуры профессионального здоровья.....	118
Литвиненко И.Л. Государственная поддержка экономической активности лиц с инвалидностью.....	122
Можейкина Л.Б., Эман Р.Э. Инклюзивные интерактивные практики как инструмент содействия трудоустройству лиц с инвалидностью.....	126
Моцовкина Е.В. Развитие карьерной траектории соискателя с инвалидностью в условиях трансформации общества.....	128
Мустафина Л.Ф. Инклюзивное искусство: реальность и перспективы.....	132
Никулина А.И., Булгакова О.С. Изменение характеристик внимания у детей с диагнозом "Синдром дефицита внимания и гиперактивности" вследствие применения метода музыка- и цветотерапии.....	135
Носкова М.В. Методы образовательной кинезиологии в психолого-педагогической работе с детьми с ОВЗ.....	138
Орлова А.С. Развитие коммуникативных навыков учащихся с интеллектуальными нарушениями на уроках русского языка как процесс социализации в обществе.....	141
Паранина Н.А. Управление развитием профессионально значимых качеств педагогов ДОО в условиях инклюзивного образования.....	143
Подольская О.А. Профессиональное самоопределение как средство социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	147
Рогина Е.А., Климов Н.В. Психологическая готовность к школе у старших дошкольников с ОВЗ как педагогическая проблема.....	149
Романович Н.А. Преимущество организационно-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на этапе их перехода от получения среднего профессионального образования к инклюзивному обучению в вузе.....	152
Рыжикова Г.Р., Шарова Е.А. Сюжетно-ролевая игра в развитии диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования.....	156
Рынкевич А.В. Культура и туризм без барьеров: туристические маршруты, театры и музеи Москвы и Подмосковья с доступной средой.....	159
Садыкова А.Ш. Музыкальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.....	162
Сарофских И.В., Некрасова М.А. Метод маркировки цветом в тексте при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	164

Семенова Т.Н. Организация семейного клуба на примере работы МАДОУ «Детский сад № 201» г. Чебоксары Чувашской Республики.....	168
Сидоренко О.А., Шмидт Т.М. Методическое сопровождение профессионального развития педагогов в сфере инклюзивного образования: от проекта к результатам.....	171
Соколова Н.Н. Песочная терапия в работе с детьми ОВЗ.....	175
Сучков М.А. Гендерные аспекты реализации инклюзивного образования с учетом этнокультурного подхода.....	179
Щербакова О.С., Таранухина О.И. Формирование функциональной грамотности у учащихся с особыми образовательными потребностями.....	182
Торбеева Н.В., Шейкина Е.Н. Педагогическая практика "Блокнот" как эффективная форма взаимодействия участников образовательного процесса в условиях группы компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития.....	186
Трифонова Т.А. Профессиональные деформации специалистов в инклюзивной среде и их профилактика.....	191
Ческидова И.Б. Лепка в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья...195	
Шагундокова Д.М., Литвиенко Э.Р., Власенко В.С. Профориентационная работа с умственно отсталыми старшеклассниками в условиях организации сетевого взаимодействия.....	199
Шарова О.В. Модель сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья педагогом-психологом в условиях инклюзии.....	204
Штерц О.М. Психолого-педагогическое сопровождение детей с дислексией и дисграфией в рамках проекта «Грамотейка».....	208
Юданова Т.В. Обучение студентов медицинских образовательных организаций альтернативным средствам коммуникации с глухими и слабослышащими пациентами в рамках медицинского приема.....	213
Ярошенко Г.В., Белуженко О.В. Полиаспектный анализ результатов мониторинга, направленного на ранее выявление склонности к употреблению наркотиков студентами гуманитарного вуза с инвалидностью и без ограничений по здоровью.....	215

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник статей по материалам
VI Международной научно-практической конференции
(г. Ялта, 19-21 мая 2022 г.)

*В авторской редакции
под науч. ред. Богинской Ю.В.*

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 13,25. Тираж 300 экз.

ИЗДАТЕЛЬСТВО ТИПОГРАФИЯ «АРИАЛ».
295015, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Севастопольская, 31-а/2,
тел.: +7 978 71 72 901, e-mail: it.arial@yandex.ru, www.arial.3652.ru

Отпечатано с оригинал-макета в типографии «ИТ «АРИАЛ».
295015, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Севастопольская, 31-а/2,
тел.: +7 978 71 72 901, e-mail: it.arial@yandex.ru, www.arial.3652.ru