

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 3, № 2 (10), 2018 год

ISSN 2499-9830

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

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

Тел./факс: +7(843)294-83-42 (редакция), e-mail: inclusion,tisbi@mail.ru, Интернет-сайт: www.tisbi.ru

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 500 экз. Подписано к печати 24.12.2018

Усл. печ. л. 11,61. Заказ № 212. Формат 70x100/16. Отпечатано в Издательском центре

УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, г. Казань, ул. Муштари, д. 13.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2018 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора	4
-----------------------------------	----------

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Евдокимова И.В., Подкопаева А.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	8
--	----------

Иртуганова Э.А., Филимончева И.Г. ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КНИТУ-КАИ ИМ. А.Н. ТУПОЛЕВА	20
--	-----------

Осиповская М.П. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ	33
--	-----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Веселова Н.Н., Абдуллазянова А.А. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УДО МУЗЫКАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ	39
---	-----------

Галиева Г.М., Баязитова А.А. ПАЛОМНИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ	45
--	-----------

Заиченко Н.А., Сапунова И.В. ГЕТЕРОГЕННОСТЬ И ИНКЛЮЗИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	56
--	-----------

Миннеханова С.Х. МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ (АДАПТАЦИОННАЯ СРЕДА)	74
Федулова И.В. ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	79
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ	
Иртуганова Э.А., Ямалеев И.И. К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	86
КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Микляева Н.В. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В КОМПЛЕКСНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ	97
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	
Ахмитшина М.Ф., Мелина Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СТУДИИ «КАРУСЕЛЬКА» МБДОУ «МУЗЫКАЛЬНАЯ ШКОЛА № 7 ИМ. З.В. ХАБИБУЛЛИНА»)	115
Смирнова И.А. РАЗВИТИЕ РЕЧИ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	127
ОТ РЕДАКЦИИ	138

Уважаемые читатели и коллеги!

Разрешите представить вашему вниманию второй выпуск журнала 2018 г. «Инклюзия в образовании», который включил в себя 13 статей 19 авторов. География нашего журнала всегда обширна. В этом номере она представлена такими городами, как Елабуга, Москва, Санкт-Петербург, Казань.

В журнале обозначены следующие рубрики: «Инклюзивное образование», «Открытое пространство инклюзии», «Теория и практика инклюзии», «Клиническая и специальная психология», «Коррекционная педагогика».

В рубрике «Инклюзивное образование» представлены три статьи, в которых раскрываются вопросы: процесс применения игровых технологий как средства, способствующего развитию личности учащегося, при возможности включения в данный процесс учащихся разного уровня обученности: осуществление инклюзивного образования, применение игровых технологий способствуют и значительно облегчают, обогащают учебный процесс, делают его интереснее и доступнее детям, способствуя осуществлению одной из приоритетных целей школьного образования – развитию личности учащегося; рассматриваются этапы организации инклюзивного обучения лиц с инвалидностью в КНИТУ-КАИ, где основной акцент сделан на профориентационной работе и на особенностях реализации специальных образовательно-реабилитационных программ для обучающихся с инвалидностью различной нозологии; а также в результате анализа ситуации, сложившейся в отечественном образовании, существующая система повышения квалификации и профессиональной переподготовки на современном этапе не способна удовлетворить все запросы, что связано с объективными причинами. Важным критерием, определяющим содержание дополнительных профессиональных образовательных программ, является определение ключевых компетенций и уровня готовности педагогических работников к педагогической деятельности в условиях инклюзивной практики, что предполагает создание многоуровневой модели дополнительного профессионального образования с возможностью выбора образовательного маршрута.

Рубрика «Открытое пространство инклюзии» представлена пятью статьями авторов. Одна из статей особое внимание уделяет вопросу организации и проведения уроков музыки в школах с инклюзивными классами. Описываются задачи всестороннего развития обучаемого с учетом его индивидуальных способностей при помощи индивидуального плана и адаптированных программ. Изложены взгляды на проведение музыкальных занятий для ребят с особыми образовательными потребностями.

В статье авторов из Казанского колледжа малого бизнеса и предпринимательства описывается опыт работы преподавателей с семьями, воспитывающими детей и подростков с инвалидностью. Для детей и подростков с инвалидностью в качестве средства социальной реабилитации представлена туристско-краеведческая деятельность, где за основу взят паломнический туризм.

В статье автора из Санкт-Петербурга представлены некоторые результаты эмпирического исследования, проведенного с целью выявления представлений педагогов и руководителей образовательных организаций Санкт-Петербурга и Ленинградской области о проблемах реализации концепции инклюзивного образования. В процессе исследования выявлены различия и сходства в представлениях респондентов о реальных возможностях и барьерах реализации концепции инклюзивного образования, в том числе о понимании ими собственно феномена инклюзивной среды и базовых условий для ее организации.

Представлена статья по решению проблемы социализации детей с ОВЗ в учреждениях профессионального образования путем развития у них учебной мотивации; дан ряд рекомендаций для преподавателей, работающих с такими детьми, для способствования адаптации и социализации детей в учебных группах, развитию у учащихся мотивации и улучшению их результатов.

Интересна статья о вопросах организации добровольческой деятельности в сфере российского здравоохранения, а также вопросы участия в данном направлении и мотивация к занятию добровольческой деятельностью у студентов медицинских вузов.

В рубрике «Теория и практика инклюзии» представлена статья о значении программ переподготовки специалистов с присвоением дополнительных квалификаций для формирования профессиональных компетенций студентов вузов, которые они могут осваивать параллельно с основной образовательной программой.

Рубрика «Клиническая и специальная психология» представлена статьей автора из Москвы, где дается описание этиологии расстройств аутистического спектра, их сущности как асинхронного типа задержки развития, приводятся критерии диагностики и предлагаются сравнительные клинические и психолого-педагогические характеристики типичного и атипичного аутизма, позволяющие выявить особые образовательные потребности детей и реализовать их в системе комплексного сопровождения в условиях детского сада.

Рубрика «Коррекционная педагогика» содержит две статьи авторов из Казани. Одна из них рассматривает опыт работы МБДОУ «Музыкальная школа № 7 им. З.В. Хабибуллина» в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья посредством студии «Каруселька», где работа строится по различным приемам педагогической техники, распространенной в системе дополнительного образования детей; другая отражает современные технологии развития речи и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, а также результаты практического опыта в реализации коррекционного образования и адресована специалистам, заинтересованным в развитии теоретических и практических идей коррекционного обучения учащихся.

В колонке «От редакции» даны рекомендации по подготовке материалов к публикации в журналах РИНЦ и ВАК, автором которых является кандидат искусствоведческих наук, доцент, заместитель главного редактора журнала ВАК «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития».

Обращаем ваше внимание, уважаемые читатели и коллеги, что в журнале также могут публиковаться статьи по вопросам социальной инклюзии, рассматриваться экономические и юридические проблемы, пути их решения, связанные с инклюзивным образованием, инвалидами, их семьями, категориями лиц, попадающими под понятие «социальная инклюзия». Есть возможность размещения информационного материала о проводимых мероприятиях в ваших учреждениях и организациях в виде анонса или итоговой резолюции.

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку и надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество. До встречи на страницах следующего номера журнала «Инклюзия в образовании».

С уважением,
главный редактор,
ректор Университета
управления «ТИСБИ»
Нэлла Матвеевна Прусс.

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

И.В. Евдокимова, А.Н. Подкопаева

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

***Аннотация.** Статья рассматривает процесс применения игровых технологий как средства, способствующего развитию личности учащегося, при возможности включения в данный процесс учащихся разного уровня обученности - осуществление инклюзивного образования.*

Актуальность данной статьи не вызывает сомнения, так как применение игровых технологий значительно облегчает и обогащает учебный процесс, делает его интереснее и доступнее детям, способствуя осуществлению одной из приоритетных целей школьного образования - развитию личности учащегося.

***Ключевые слова:** игровые технологии, воспитательно-образовательный процесс, дифференцированный подход, разный уровень, эффективность использования игр, эмоциональная окрашенность, решение практических задач, положительная оценка, психические процессы, индивидуальные учебные способности, развитие личностных качеств.*

Игровые технологии являются одной из самых эффективных форм обучения, которая позволяет сделать захватывающей и интересной не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению иностранного языка. Одна из важнейших возможностей, открывающихся в процессе использования игровой технологии, - это включение в активную деятельность учащихся разного уровня обученности - осуществление инклюзивного образования. Планируя уроки, целесообразно думать не только о том, чтобы ученики запомнили новые слова, ту или иную грамматическую структуру, но и стремиться создать все возможности для развития способностей каждого ребенка с учетом индивидуальных особенностей. Чтобы поддержать интерес к предмету, необходимо понять, какие приемы работы могут увлечь детей. Так, младшие школьники любят играть, беседовать с героями своих любимых сказок. Уже на первых уроках вполне оправдано предлагать ребятам определенный набор игр.

1. На доске размещено 5-7 картинок с изображением различных предметов. Ребёнок стоит лицом к доске, смотрит 2-3 секунды на эти картинки, затем поворачивается спиной к доске и называет те предметы, которые успел запомнить. Если предмет назван правильно, учитель убирает картинку с доски. Назвав все, что запомнил, учащийся смотрит, что он не назвал.

2. Играя с мячом, бросая его друг другу, ученики должны быстро назвать, например, качества предметов, продолжить рассказ и т.д. Игра развивает речевую реакцию детей.

3. На наши уроки часто приходят сказочные персонажи: рассеянная Маша, упрямый Фома, хитрая лиса Алиса, добрый и любопытный Незнайка, веселый и беззаботный Карлсон.

Учитель: Ребята, вы знаете Карлсона, который живет на крыше? Передо мной картинка, на которой изображен Карлсон за своим любимым занятием. Угадайте, что он делает...

Учащиеся задают вопросы:

- Is he playing ball?
- Is he painting the pictures? И т.д.

После того, как дети отгадают, что делает Карлсон, им покрывают картинку.

4. Лиса Алиса любит похвастаться. Она принесла на урок большой мешок. Учащиеся, как правило, с большим увлечением пытаются отгадать, что находится в мешке.

Вопросы:

- Is this a big box?
- Is this a nice flower? И т.д.

К исполнению роли Алисы ученик готовится заранее, это небольшой спектакль, и дети активно участвуют в нем.

5. Герой сказки рассказывает о доме и комнате, в которой он живет. Например, Снежная королева описывает зал в своем дворце.

Прослушав рассказ, дети под красивую тихую музыку рисуют этот зал. Затем Снежная королева показывает картинку с изображением зала, при этом она поясняет по-английски, где что находится. Ребята сверяют все со своими рисунками и по очереди комментируют: «That's right. In my room there five large windows» и т.д.

6. Ученик описывает любимую игрушку, не показывая ее классу. Все слушают, запоминают, стараясь угадать, о какой игрушке он говорит.

Потом один из учащихся пересказывает у доски, что он понял и запомнил. Пока он говорит, игрушка находится перед классом за ширмой так, что ее видят все, кроме ученика, отвечающего у доски. Ребята сравнивают его описание с игрушкой и исправляют товарища, если он допустил ошибку. Потом ему показывают игрушку.

На начальном этапе обучения развивать речевую реакцию детей могут помочь сигнальные карточки:

+	—	+ —	?
---	---	--------	---

С их помощью отрабатываются все вопросительные конструкции: показывается карточка со знаком «плюс», если нужно задать вопрос с предполагаемым положительным ответом; со знаком «минус», если предполагается отрицательный ответ. Карточку, на которой два знака - «плюс» и «минус» - показывают, если следует задать альтернативный вопрос. Карточка со знаком вопроса ориентирует ребят на вопросительные предложения, начинающиеся с вопросительного слова.

Для развития техники чтения предлагается следующий приём. При подготовке к чтению трудного текста готовлю карточки с отдельными словами, словосочетаниями, предложениями и небольшими текстами из 5-7 фраз. В течение нескольких секунд показываю классу карточки, каждый раз увеличивая объем текста на них. Пропуски букв в словах помогают формировать умения антиципации.

girl	Streets	friends
sheep	Pig	a village girl
wo-k on a fa-m		
in the ho-se		
There is a kitchen in the house		
They have a kitchen garden		
She helps his mother and father		

The girl lives in a village
 The village is not large
 The street are green
 There are cow, pigs and sheep in the village.
 The girl likes his village very much

Игры эффективны и при формировании навыков правописания, которые вызывают особую трудность при изучении английского языка. Освоить его помогают кроссворды. Начиная работать над темой, можно предложить конкурс кроссвордов, или кроссворд предлагается как этап при прохождении тестов, при разгадывании названия текста и т.д.

	s	n	o	w	y		
				h	o	T	
			w	i	n	D	y
f	r	o	s	t	y		
	n	i	c	e			

				c	l	o	y	d	Y
		c	o	l	d				
		s	n	o	w	y			
f	r	o	s	t	y				
				h	o	t			
		f	r	e	e	z	e		
				s	u	n	n	y	

<ul style="list-style-type: none"> • We can make snowman • We want to drink • We can fly a kite • We need warm clothes • We can go for a walk 	<ul style="list-style-type: none"> • We can't see the sun • We can't swim today • We can play snowballs • We need warm clothes • We want to drink • We can skate • We can go for a walk
--	--

Современные учащиеся младшей школы уже готовы играть по типу телевикторины «Что, Где, Когда». Оформляем игровое место, берем волчок со стрелкой, располагаем по кругу карточки с вопросами. Такие викторины целесообразно проводить на уроках обобщения пройденного материала по темам: «Времена года», «Профессии»,

«Животный мир планеты Земля» и т.д. или организовывать как внеклассное мероприятие.

Роль игр невозможно переоценить, они помогают сосредоточить внимание школьников на учебном материале, снимают психологическое напряжение и помогают ориентироваться в ситуациях реального общения. Для тренировки речевых навыков эффективно использовать игры: «Снежный ком», «Репортер», «Цепочка слов» и т.д.

Существует несколько групп игр, каждая из которых служит определенной цели, имеет собственную специфику. На уроке иностранного языка часто используются игровые элементы «Warming-up activity» через создание проблемных воображаемых ситуаций, работая с игровыми упражнениями для повторения и закрепления материала по теме. Формировать речевые и коммуникативные навыки предпочтительно в игровой форме, разыгрывая реальные ситуации общения. Например, учащиеся (особенно девочки) и в жизни часто рассказывают о своей красивой одежде. В этом случае учитель успешно использует всем известную игру «В магазине», разложив на прилавке по три вида одного и того же наименования одежды (юбка в клетку, юбка в полоску, юбка в горошек, колготки трех видов и т.д.). Ребенок получает возможность потренироваться в непринужденной обстановке решать бытовую задачу.

Положительный эффект для закрепления речевых клише дает игра «Маша и ее друзья», которая плавно преобразилась в «Машу-растеряшу», в которой Маша (любой ребенок) разыскивает уже не игрушки, а одежду. Поскольку предметы одежды могут быть как в единственном (*a sweater, a shirt*), так и во множественном (*tights, pants, gloves, boots*) числе, то в игре, кроме усвоенного уже вопроса: «*Where is it?*», появляется вопрос: «*Where are they?*»

Тренировать память очень удобно при помощи игры в карточки (комплект «Memory Game»). Учащихся целесообразно разделить на команды по 4 человека и просто контролировать ход игры в каждой. Кроме прочего, эта игра позволяет ввести и закрепить лексику на любую выбранную тему.

Для отработки и закрепления предлогов *in front of, behind, between, under, in, on* учитель эффективно использует игру в прятки. Причем задача водящего здесь заключается не столько в том, чтобы найти спрятавшихся учеников (тем более, что в классе или группе и не очень-то спрячешься), а в том, чтобы правильно сказать по-английски, где он

видит того или другого ребенка либо спрятанный предмет. При этом отрабатывается еще и структура *I can see*, а также вводятся названия предметов мебели, находящихся в классе.

Кроме игр, на уроках и внеклассных мероприятиях хорошо изучать песни, ставить маленькие сценки или спектакли с обучающимися. Например, «Терем-теремок» может быть использован как для закрепления структур «*May I come in*», так и для закрепления вопросов: «*What do you want?*» «*What can you do?*».

Опыт показывает, что большой интерес вызывает у учащихся игра «Угадай одноклассника». Каждый играющий записывает на карточке пять прилагательных, которые обозначают его личные качества. Все карточки собираются, зачитывается содержание каждой из них. Играющие должны угадать, о ком написаны эти слова. Игра способствует повышению уровня социализации детей.

Иногда, казалось бы, не игровая тема скрывает в себе совершенно неожиданные игровые возможности для введения и закрепления основной и сопутствующей новой лексики. Например, изучая времена года, педагог одновременно вводит довольно много описывающих их прилагательных в контексте игры.

Не стоит забывать и о любви учащихся ко всевозможным загадкам. А изучение иностранного языка позволяет загадывать самые элементарные вещи, получая от этого огромное удовольствие (ученик осознает: сам придумал и загадал (или сам отгадал) загадку на иностранном языке!). Поэтому, когда учащиеся усвоили структуры:

What colour is it/are you?..

Where do you live?

What can you do?

What do you like eating/what do you eat?



и знают достаточное количество лексических единиц, чтобы дать ответы от лица животных, самое время поиграть в загадки.




Одной из важных задач на начальном этапе учитель являются введение и закрепление всех местоимений общего падежа вместе с соответствующей формой глагола *to be*: *I am, you are, it is* и т.д. Довольно востребованы для этой цели оказались игры «Мы все озорные» и «Гримасы». Эти игры направлены на отработку команд, т.е. глаголов. Задача - ввести и закрепить глаголы мимики, а поскольку все младшие школьники любят гримасничать, игра идет на ура, и учащиеся быстро запоминают глаголы.

Одной из самых популярных у учеников игр является игра «What kind?». Для проведения игры автор опыта готовит два набора карточек. Карточки набора «А» содержат одно существительное, карточки набора «В» - три прилагательных. Класс делится на две команды. Команда «В» по очереди читает прилагательное, представитель команды «А», держащий подходящее существительное, делает шаг вперед, вступая в «домик». Задача - зайти всем членам команды.

Повышение уровня речевых навыков, способствующих развитию личности обучающегося, подразумевает не только знание большого количества слов, но и знание устойчивых выражений, которые обогащают нашу речь, делают ее более яркой и выразительной. Автор опыта уделяет большое внимание отработке и закреплению английских устойчивых выражений. Особое внимание учитель придает настольным играм. Интересной и эффективной формой работы с устойчивыми выражениями является учебный «Морской бой».

The Sea Battle

	as busy as a beaver	as innocent as a lamb	at sixes and sevens	in two minds about it	as cool as cucumber	in the seventh heaven
I						
You						
He					He is as cool as cucumber	

She		She is as innocent as a lamb				
We						
They						

Реализация регионального компонента особенно эффективно тоже осуществляется в игровой форме, например, при поведении игры-конкурса «Лучший гид родного края».

Ребята, готовя свои выступления, снимают видеофильмы, представляют слайд-шоу, берут интервью у жителей края, организуют фотосессии. К данному виду деятельности активно подключаются родители, помогая детям в подготовке к конкурсу, что способствует укреплению семейных ценностей.

При работе над любой темой положительный эффект имеет привлечение стихотворений на иностранном языке. В процессе разучивания стихотворения желательно использовать наглядность, которую могут готовить и сами дети. С большим увлечением учащиеся относятся к инсценировке поэтических произведений, при этом ребята могут подобрать роли по желанию и согласно своим способностям.

Игровые задания повышают уровень интереса детей к учебному процессу и повышают его привлекательность в глазах учащихся, выполняя не только развлекательную функцию, но и служа практическим целям. Игры окажутся незаменимыми на начальном этапе обучения, когда учащийся еще не умеет общаться, выражать свои мысли, обмениваться мнениями и впечатлениями на иностранном языке, но уже может строить простые фразы и нуждается в тренировке полученных навыков. Об обучающих возможностях игр известно давно. Многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения; кроме того, игры помогают осуществлению дифференцированного подхода.

В своих работах И.Л. Бим рассматривал игру как ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальной ситуации [1].

На значение игровой деятельности в обучении иностранному языку указывают известные методисты Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. Е.И. Пассов отмечает следующие черты игровой деятельности: средства обучения: мотивированность, отсутствие принуждения; индивидуализированная, глубоко личная деятельность; обучение и воспитание в коллективе и через коллектив; развитие психических функций и способностей; учение с увлечением, что является необходимым условием успешного осуществления инклюзивного образования.

Известный психолог А.Н. Леонтьев считал игру ведущей деятельностью дошкольного периода, благодаря овладению которой формируются центральные психологические новообразования и происходит подготовка к другим видам деятельности [3]. Один из ведущих современных российских психологов Р.С. Немов в учебнике по психологии определяет игру как «вид деятельности, выполняющий две функции: психологическое развитие человека и его отдых» [4].

Игра – универсальное средство, помогающее учителю иностранного языка превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательное и любимое учащимися занятие. Игра помогает вовлечь в учебный процесс даже «слабого» ученика, так как в ней проявляются не только знания, но и находчивость, сообразительность. Более того, слабый по языковой подготовке ученик может стать первым в игре: находчивость и сообразительность здесь порой оказываются более важными, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность учащимся преодолевать стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения.

Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенную монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, таким образом усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Многие исследователи отмечают положительно воздействующую на человека силу одобрения; положительная оценка формирующегося, растущего маленького человека вселяет в него веру в себя, сознание своей значимости, стремление и впредь поступать и говорить хорошо.

Входя в этот мир, ребенок еще не знает, каким надо быть, как надо поступать. Одобрение дает ориентиры, как следует себя вести, является словесным «поглаживанием», создающим благоприятный микроклимат для жизнедеятельности, помогает ребенку поверить, что он добрый, храбрый, прилежный. Безусловно, важно, чтобы дети слышали комплименты от родителей, преподавателей, сверстников; точно так же важно, чтобы и сами они усвоили комплимент как способ взаимодействия с окружающими.

Ситуация комплимента, в сравнении с другими ситуациями речевого этикета, менее стандартизирована, более ориентирована на партнера, предполагает творчество при отборе и употреблении принятых в обществе способов выражения одобрения, похвалы.

Овладение ситуацией выражения положительных эмоций помогает налаживать связь между детьми, а разработанные методы позволяют компенсировать недостатки социально-речевой среды, дают детям возможность многократно воспринимать и воспроизводить в речи разнообразные способы выражения своих положительных эмоций.

Разнообразие используемых на уроках иностранного языка материалов и видов работы помогает каждому ученику найти на занятиях именно то, что он считает для себя наиболее важным и полезным, и, в конечном счете, помогает ему добиваться наилучшего результата. Но какой бы ни была методика, с какой бы возрастной группой ни работал преподаватель иностранного языка, на каком бы этапе обучения ни находились его ученики, без игровых заданий не обойтись, так как применение игровых технологий способствует выполнению важных психологических методических задач:

- снятию тревожности и созданию психологической готовности детей к речевому общению;
- обеспечению естественной необходимости многократного повторения учащимися языкового материала;
- тренировке учащихся в выборе нужного речевого материала, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Прежде всего, игровые задания вносят разнообразие в учебную деятельность и повышают ее привлекательность в глазах учащихся.

Несомненно, что при этом игровые виды работы выполняют не только развлекательную функцию, но и служат образовательным, развивающим и воспитательным целям.

Литература

1. Бим И.Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 2007. - № 4.
2. Иванцова Т.Ю. Игры на английском языке // Иностранные языки в школе. - 2008. - № 4.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1982.
4. Немов Р.С. Психология. - М.: Высшее образование, 2007.
5. Петричук И.И. Еще раз об игре // Иностранные языки в школе. - 2008. - № 2.
6. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. - М.: Феникс, Глосса-Пресс, 2010.
7. Семахина Т.В. О некоторых приемах работы на уроке // Иностранные языки в школе. - 1992. - № 2.
8. Шишова И.Е. Проблема развития социальной компетенции одаренных детей на уроке иностранного языка // Иностр. языки в школе. - 2007. - № 3.

Авторы публикации

Евдокимова Инна Всеволодовна, учитель английского языка, МАОУ «ОК «Лицей № 3», г. Старый Оскол, e-mail: inna-cat96@mail.ru

Подкопаева Анастасия Николаевна, учитель английского языка, МАОУ «ОК «Лицей № 3», г. Старый Оскол, e-mail: kiss892008@yandex.ru

USE OF GAME TECHNOLOGIES TEACHING A FOREIGN LANGUAGE, AS A DEVELOPMENT TOOL OF THE IDENTITY OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENT

Yevdokimova I., English language teacher, Municipal Public Institution «Lyceum № 3», Sary Oskol, e-mail: inna-cat96@mail.ru

Podkopaeva A., English language teacher, Municipal public institution «Lyceum № 3», Sary Oskol, e-mail: kiss892008@yandex.ru

***Abstract.** Article considers the process of using game technologies as means of the pupil contributing to the development of the personality, at a possibility of inclusion in this process of pupils of different level of proficiency — implementation of inclusive education.*

The relevance of this article doesn't raise doubts as use of game technologies, promotes considerably facilitates and enriches educational process, does it more interesting and more available to children, promoting implementation of one of the priority purposes of school education this development of the identity of the pupil.

***Keywords:** game technologies, educational and educational process, the differentiated approach, different level, efficiency of using games, an emotional level, the solution of practical*

tasks, positive assessment, mental processes, individual educational abilities, development of personal qualities.

References

1. Bim I. That hinders the increase in the effectiveness of teaching foreign languages // Foreign languages at school. - 2007. - № 4.
2. Ivantsova T. Games in English // Foreign languages at school. - 2008. - № 4.
3. Leontiev A. Activity Consciousness. Personality. - M., 1982.
4. Nemov R. Psychology. - M.: Higher education, 2007.
5. Petrichuk I. Once again about the game // Foreign languages at school. - 2008. - № 2.
6. Passov E., Kuzovleva N. The foreign language lesson. - M.: Phoenix, Glossa Press, 2010.
7. Semakhina T. On some methods of work in the classroom // Foreign languages at school. - 1992. - № 2.
8. Shishova I. The problem of the development of social competence of gifted children in a foreign language lesson // Foreign languages in school. - 2007. - № 3.

Дата поступления: 02.06.2018.

УДК 376.3

**ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КНИТУ-КАИ ИМ. А.Н. ТУПОЛЕВА****Э.А. Иртуганова, И.Г. Филимончева**ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева», г. Казань, Россия

***Аннотация.** Рассматриваются этапы организации инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в КНИТУ-КАИ. Основной акцент сделан на профориентационной работе и на особенностях реализации специальных образовательно-реабилитационных программ для обучающихся с инвалидностью различной нозологии.*

***Ключевые слова:** обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, специальные условия обучения, адаптация, инклюзивное образование, индивидуальный план.*

Необходимость исследования проблем безопасной образовательной среды продиктована действующими ориентирами на обеспечение безбарьерной образовательной среды и равных возможностей в получении качественного высшего образования лицами с серьезными ограничениями здоровья. Под безопасной образовательной средой, по мнению исследователя В.В. Рубцова, можно рассматривать «психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса».

В Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А.Н. Туполева (далее - КНИТУ-КАИ) в настоящее время учатся более 100 студентов с серьезными ограничениями здоровья, большая часть из которых являются инвалидами с детства. И в связи с этим основной целью своей деятельности по организации процесса инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) КНИТУ-КАИ считает создание специальных условий в образовательной сфере, направленных, в первую очередь, на обеспечение в сте-

нах вуза безбарьерной среды и, как следствие, на повышение безопасности, комфортности обучения и доступности высшего профессионального образования для лиц с ограничениями здоровья различного вида и степени тяжести. Об особенностях реализации образовательной программы и специальных условиях для лиц с ОВЗ сказано в Федеральном законе «Об образовании в РФ» (ст. 79), что отражает актуальность этого вопроса. В КНИТУ-КАИ создан Центр профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ (КУИМЦ), в котором целенаправленно ведется интенсивная работа по организации инклюзивного образовательного пространства. Такая работа достигается последовательной работой по нескольким взаимосвязанным направлениям, которые условно можно разбить на три этапа: этап довузовской работы с абитуриентами с ОВЗ; этап непосредственного сопровождения образовательного процесса из числа лиц с ОВЗ и инвалидов в период обучения; этап взаимодействия с выпускниками с ОВЗ.

Каждое направление деятельности сопряжено с выполнением целого ряда задач. Охарактеризуем каждое направление деятельности по организации инклюзивного обучения в КНИТУ-КАИ и обозначим круг планируемых задач.

Довузовская подготовка и профориентационная работа с абитуриентами с ОВЗ

Молодой человек, который задумался о возможности получения высшего образования, сталкивается с большим количеством вопросов, решать которые поможет вуз на этапе довузовской подготовки и работы по профориентации абитуриентов. Этот этап в КНИТУ-КАИ – очень важный и долговременный период подготовительной работы с абитуриентами из числа инвалидов и лиц с ОВЗ.

Основными формами такой работы являются: дополнительная профориентационная образовательная программа университета (возможно дистанционно, с применением электронного обучения и Интернет-технологий, адаптированных для лиц с ОВЗ); тестирование по вопросам профессиональной ориентации с учетом психолого-физиологических особенностей лиц с ОВЗ; декады или дни открытых дверей; групповые и индивидуальные консультации для абитуриентов с ОВЗ и их родителей по вопросам приема, обучения и проживания в общежитии университета; участие в университетских олимпиадах школьников, в том числе школьников из специальных коррекционных школ; издание и распространение рекламно-информационных материалов, разработанных

ных с учетом особенностей приема и передачи информации в зависимости от вида и характера ограничения здоровья; взаимодействие со специальными (коррекционными) образовательными организациями на этапах, предвещающих год непосредственного поступления в вуз.

Работа по профессиональной ориентации с абитуриентами с ОВЗ нацелена на обдуманый выбор ими своей будущей профессии, профессиональное самоопределение. Немаловажное значение при профессиональной ориентации имеет помощь вуза в подборе одной или нескольких образовательных программ, доступных обучающимся с ОВЗ в соответствии с состоянием здоровья, рекомендациями, указанными в их индивидуальной программе реабилитации (ИПР) или абилитации (ИПА), а также с их собственными интересами и способностями.

Процесс подачи абитуриента с ОВЗ документов в вуз и последующего сопровождения вступительных испытаний сопряжен с возможностью его выбора формы вступительных испытаний, проводимых университетом при поступлении на программы бакалавриата/специалитета (письменно в виде компьютерного или бланкового тестирования, или устно в виде собеседования); предоставления по мере необходимости специальных технических средств. Возможны в этот период также помощь ассистента, сурдопереводчика (при необходимости тифлопереводчика); увеличение продолжительности вступительных испытаний.

Зачисление в КНИТУ-КАИ на обучение по индивидуальному плану в соответствии с содержанием, планировочной структурой адаптированной образовательной программы высшего образования (далее - АОП ВО) осуществляется по личному заявлению абитуриента с ОВЗ на основании рекомендаций, данных ему федеральным органом медико-социальной экспертизы или психолого-медико-педагогической комиссии. Также возможен перевод обучающегося с ОВЗ с основной образовательной программы бакалавриата/специалитета на АОП ВО в процессе обучения.

С этого момента начинает в полной мере реализовываться следующее направление деятельности вуза – организация самого образовательного пространства для обучающихся из числа лиц с ОВЗ.

Организация инклюзивного образовательного процесса в вузе

Процесс разработки и внедрения в практику адаптированных образовательных программ и учебно-методического обеспечения для обучающихся с ОВЗ включают в себя комплекс взаимосвязанных актов, в числе которых основными являются: разработка индивидуальных и/или

индивидуально-групповых учебных планов и графиков обучения; адаптация образовательной программы за счет включения в вариативную часть этой программы специализированных адаптационных дисциплин (модулей); выбор методов обучения, осуществляемый университетом исходя из их доступности для обучающихся с ОВЗ; обеспечение специализированными образовательными ресурсами; выбор мест прохождения учебной и производственной практик с учетом требований их доступности для обучающихся с ОВЗ и рекомендаций ИПР или ИПА; проведение занятий по физкультуре, а также мероприятий промежуточной и итоговой аттестаций с учетом особенностей нозологий лиц с ОВЗ.

1.1. Индивидуализация обучения

Разработка индивидуального учебного плана и индивидуального графика обучения по АОП ВО для обучающихся с ОВЗ осуществляется с учетом их специальных потребностей и в соответствии с состоянием здоровья, рекомендациями, указанными в ИПР или ИПА. При составлении индивидуального графика обучения рекомендовано предусмотреть различные варианты проведения занятий: в университете (в академической группе или индивидуально), с использованием дистанционных образовательных технологий.

В учебном плане в аудиторной работе по адаптационным и коррекционным дисциплинам помимо лекций и практических (семинарских, лабораторных) занятий предусматриваются индивидуальные занятия. Индивидуальное учебное занятие проводят с обучающимися с ОВЗ с целью повышения уровня их подготовки, дополнительной индивидуализированной коррекции знаний и умений, раскрытия индивидуальных творческих способностей. Индивидуальные учебные занятия организуются по отдельному графику с учетом индивидуального учебного плана обучающегося и могут охватывать часть или полный объем занятий по одной или нескольким учебным дисциплинам, а в отдельных случаях - полный объем учебных занятий для конкретного образовательного и квалификационного уровня. Перечень и форма индивидуальных учебных занятий, их объем, методы проведения определяются индивидуальным учебным планом обучающегося с ОВЗ.

1.2. Адаптация образовательной программы

Говоря об адаптации образовательной программы высшего образования, в первую очередь, подразумевается введение специализированных адаптационных дисциплин (модулей), которые предназначены для освоения специальной информационно-компенсаторной техники при-

ема-передачи учебной информации, индивидуализированной коррекции нарушений учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации в процессе освоения АОП ВО в соответствии со специальными потребностями обучающихся с ОВЗ. Набор адаптационных дисциплин определяется, исходя из особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей лица ОВЗ, определяемых в ходе комплексного мониторинга первичных умений и навыков и психолого-физиологического состояния в начале обучения (как правило, в 1-2-м семестрах).

Содержание рабочих программ учебных дисциплин (модулей) как базовой, так и вариативной частей образовательной программы также подлежит изменениям и дополнениям до адаптированной версии для обучения лиц с ОВЗ и инвалидов с учетом вида и характера нарушения здоровья. В рабочей программе учебной дисциплины указываются: цели освоения дисциплины; место дисциплины (курса, модуля) в структуре АОП ВО; дескрипторы компетенций обучающегося, формируемых в результате освоения дисциплины (модуля), в том числе вводимых вузом компетенций; структура и содержание дисциплины; образовательные технологии, используемые при проведении аудиторных занятий и организации самостоятельной работы обучающихся с ОВЗ; учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся с ОВЗ; демонстрационные варианты оценочных средств для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации (зачета, экзамена); учебно-методическое, информационное и материально-техническое обеспечение дисциплины с учетом особенностей нозологий лиц с ОВЗ.

В методических рекомендациях для преподавателей предлагается уделять внимание индивидуальной работе с обучающимися с ОВЗ. Говоря об индивидуальной работе в вузе, подразумевается две формы такой работы: во-первых, индивидуальная учебная работа (индивидуальные занятия и индивидуальные консультации); во-вторых, индивидуальная воспитательная работа. Индивидуальные консультации и занятия по предмету являются важным фактором, способствующим индивидуализации обучения, учету возможностей и способностей каждого обучающегося с ОВЗ. В ходе индивидуальных бесед происходит установление воспитательного контакта между преподавателем и обучающимся с ограничениями здоровья, снижаются риски недопонимания преподавателя, зачастую связанные с его дистанцированностью, в целом повышается комфортность образовательного процесса.

Самостоятельная работа обучающихся с ОВЗ и инвалидов позволяет своевременно выявить затруднения и отставание, а также внести коррективы в учебную деятельность. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы обучающихся с ОВЗ и инвалидов дополнены предложениями, учитывающими особенности данной категории обучающихся:

- Форма проведения самостоятельной работы лиц с ОВЗ выбирается с учетом их способностей, особенностей восприятия и готовности к освоению учебного материала (письменно на бумаге или на компьютере, в форме письменного тестирования, с использованием электронных тренажеров, устно, в результате собеседования с ассистентом или преподавателем и т.д.).

- При необходимости обучающимся с ОВЗ предоставляется дополнительное время для консультаций и фактического выполнения заданий.

Рабочие программы практик также разработаны с учетом рекомендаций медико-социальной экспертизы, отраженных в ИПР или ИПА обучающегося с ОВЗ, относительно рекомендованных условий и видов труда. В содержании программ практик (учебной и производственной) в соответствующем порядке указаны: компетенции обучающегося с ОВЗ, формируемые в результате прохождения практики; применяемые образовательные, научно-исследовательские и научно-производственные технологии; учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов с ОВЗ в период прохождения практики; отчетность по итогам практики; сопровождение, а также материально-техническое, учебно-методическое и информационное обеспечение практики.

1.3. Технологии и методики инклюзивного обучения

В образовательном процессе для обучающихся с ОВЗ однозначно встает выбор технологии и методов обучения, который определяется содержанием обучения, уровнем профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава, методического и материально-технического обеспечения занятий, особенностями восприятия учебной информации каждого обучающегося с ОВЗ с учетом нозологии и др. В соответствии с «Методическими рекомендациями к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса» в работе с обучающимися с ОВЗ целесообразно применять социально-активные и рефлексивные методы обучения, технологии социокультурной

реабилитации с целью оказания помощи в установлении полноценных межличностных отношений с другими обучающимися, создания комфортного психологического климата в учебных группах.

Одним из требований к условиям реализации образовательных программ на основе Федерального государственного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) является широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с традиционными формами с целью формирования и развития ключевых компетенций обучающихся. Предпочтение активно-деятельностным образовательным технологиям несомненно, так как общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции связаны с осуществлением того или иного действия, формируются и проявляются они в результате такой деятельности. Поэтому компетентностный подход, на котором основан ФГОС ВО, подразумевает переход в конструировании содержания образования от знаний к деятельности, то есть умениям и навыкам.

Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах в инклюзивном учебном процессе в КНИТУ-КАИ, составляет не менее 40% от аудиторных занятий. Наиболее часто применяемыми на практике интерактивными формами обучения студентов с серьезными нарушениями слуха и речи являются презентация, сетевой информационный образовательный ресурс и занятия с помощью интерактивной доски. Презентация – это эффективный способ донесения информации, наглядного представления ее содержания на основе современных мультимедийных средств; это возможность выделить и проиллюстрировать сообщение различными способами (выделенным текстом, картинками и видеоматериалом, схемой, таблицей и пр.). Лекция с использованием интерактивной доски предоставляет преподавателю и студентам своеобразное сочетание компьютерных и традиционных методов организации учебной деятельности. Такая лекция имеет ряд преимуществ, поскольку с ее помощью можно работать с практически любым программным обеспечением и одновременно реализовывать различные приемы индивидуальной и коллективной работы студентов. Сетевой информационный образовательный ресурс – это, по сути, дидактический программный и технический комплекс, предназначенный для обучения лиц с ОВЗ, с преимущественным использованием всемирной сети Интернет независимо от места расположения преподавателя и обучающегося. Так как сетевой ресурс может использоваться во всех формах обучения, то

обучение с помощью сетевых ресурсов может рассматриваться как высококомбинированный, организованный процесс взаимодействия обучающихся с преподавателями и обучающихся между собой.

1.4. Создание специальных условий обучения

Обязательными направлениями деятельности вуза в части организации инклюзивного обучения являются создание специальных условий для получения высшего образования; обеспечение специализированными образовательными ресурсами с учетом возможности предоставления учебного материала в различных формах: для обучающихся с нарушениями слуха – визуально, для обучающихся с нарушениями зрения – аудиально.

Закреплено локальными нормативными актами КНИТУ-КАИ: Положение о порядке проведения физической культуры; Положение о прохождении учебной и производственной практик, в том числе для обучающихся с ОВЗ, с учетом рекомендаций медико-социальной экспертизы, отраженных в ИПР или ИПА, относительно рекомендованных условий труда, а также других документов, направленных на создание и укрепление безбарьерной среды в КНИТУ-КАИ.

В широком смысле слова безбарьерная среда – это создание условий, обеспечивающих инвалидам и лицам с ОВЗ, вне зависимости от происхождения, характера и серьезности психофизических отличий, доступность прилегающих к университету территорий, входных путей, путей перемещения внутри здания, наличие специальных мест в аудиториях и оборудованных санитарно-гигиенических помещений, системы сигнализации и оповещения. При проработке вопросов создания специальных условий для получения высшего образования лицами с ОВЗ рассматривают особые образовательные потребности людей с нарушениями слуха, с нарушением зрения, с ограничением двигательных функций, в первую очередь в части обеспечения доступности зданий университета и безопасности нахождения в них; и, кроме того, развития информационно-технической и материально-технической обеспеченности в образовательном сегменте.

Для инвалидов с нарушениями зрения барьерами различной степени выраженности могут быть: отсутствие тактильных указателей, в том числе указателей направления движения; различные преграды на пути движения (углы, ступени, стойки, колонны, перегородки, стеклянные двери без контрастного обозначения и др.); неровное, скользкое покрытие; отсутствие тифлопереводчика или ассистента и др.

Для инвалидов с нарушениями слуха барьерами различной степени выраженности могут выступать: отсутствие зрительной информации и сигнализации в учебном здании, общежитии, столовой, библиотеке; отсутствие возможности подключения современных технических средств реабилитации (слуховых аппаратов) к системам информации; электромагнитные помехи при проходе через турникеты; средства контроля для лиц с кохлеарными имплантами; отсутствие сурдопереводчика или ассистента и др.

Для инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата барьерами различной степени выраженности могут выступать такие физические барьеры на пути их перемещения, как пороги, ступени, ограждения; зачастую не предусмотрены удобные пандусы и поручни, а также места отдыха на пути движения.

Подготовка выпускников с ОВЗ к трудоустройству

В программах подготовки в рамках реализации адаптационных дисциплин предусматривается подготовка выпускников с ОВЗ к трудоустройству, следующему этапу социализации, связанным непосредственно с полноценным раскрытием и применением на практике полученных знаний, умений, навыков, сформированных компетенций. Проблема трудоустройства выпускников с ОВЗ, их социализации и вовлечения в полноценную общественную жизнь решается в настоящее время с применением различных подходов. В частности, действует программа «Организация содействия трудоустройству граждан» в рамках работы центров занятости населения, в компетенцию которых входит оказание данных услуг для инвалидов и лиц с ОВЗ. Работа по содействию трудоустройству инвалидов проводится также некоммерческими организациями, оказывающими социально ориентированные услуги инвалидам, коммерческими рекрутинговыми и кадровыми агентствами, государственными социальными учреждениями и организациями.

Системная работа с обучающимися с ОВЗ начинается с внесения в базу данных университета (деканата, отдела управления делами студентов) информации о группе инвалидности; нозологии; степени ограничения возможностей здоровья; сведений ИПР или ИПА; о направлении подготовки или специальности, по которой студент с ОВЗ обучается. Дополнительную информацию об увлечениях, хобби, желании получить дополнительное образование (по каким направлениям), о предпочтениях в будущей работе можно получить методом письменного анкетирования или собеседования.

Содействие трудоустройству предполагает совместную деятельность кураторов групп; заместителей деканов по воспитательной работе; лиц, ответственных за трудоустройство на кафедрах и факультетах КНИТУ-КАИ; волонтеров; подразделений, ответственных за сопровождение обучения инвалида и лица с ОВЗ; отдела содействия трудоустройству и организации практик.

Основными проблемами трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ зачастую являются их низкая мотивация к труду и невысокая степень социализации. В образовательной программе обучения вуза существуют разработанные рабочие программы дисциплин адаптационного модуля, направленные на повышение мотивации, осознанный выбор профессии, профессиональную интеграцию. Такими дисциплинами, в частности, являются: «Технология профессиональной интеграции», «Практика социальной коммуникации» и ряд других.

Также позволяют эффективно снять многие психологические барьеры и повысить уровень социализации инвалидов и лиц с ОВЗ следующие мероприятия профориентационной и социальной работы в университете:

- проведение постоянной разъяснительной работы с каждым обучающимся с ОВЗ;
- активное вовлечение обучающихся с ОВЗ в социально-культурную жизнь университета;
- проведение обучающих тренингов, организация встреч с работодателями, а также с выпускниками вуза, относящихся к категории инвалидов и лиц с ОВЗ, которые уже успешно трудоустроились и ведут полноценный образ жизни;
- посещение обучающимися с ОВЗ ежегодных Ярмарок вакансий;
- организация экскурсий на профильные предприятия, встреча с работниками предприятия из числа лиц с ОВЗ и инвалидов (если таковые имеются на предприятии);
- вовлечение в производственную деятельность и проекты социального предпринимательства в рамках работы по хозяйственному договору между предприятием и университетом или работы по научно-исследовательскому гранту;
- помощь в успешном поиске работы в части составления резюме, подготовки выпускников из числа инвалидов и лиц с ОВЗ к собеседованию;

- социально-психологическое, кураторское, волонтерское сопровождение выпускника с инвалидностью в поисках работы.

Наше исследование показало, что вопросы организации инклюзивного образовательного пространства являются, с одной стороны, актуальными, социально значимыми и с другой стороны - дорогостоящими и трудоемкими. Ситуация такова, что в настоящее время в вузах еще не в полной мере реализуются все требуемые специальные условия, в первую очередь в части оснащенности учебного процесса и учебно-методического обеспечения занятий. Еще действует Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы, в рамках которой функционирует подпрограмма «Совершенствование системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов». Целью этой подпрограммы является повышение уровня обеспеченности инвалидов реабилитационными и абилитационными услугами, а также уровня профессионального развития и занятости инвалидов. В рамках данной программы предполагаются ресурсы, которые позволят решить имеющиеся проблемные вопросы инклюзивного образования в высшей школе.

Литература

1. Мартынова Е.А. Формирование адаптационных способностей студентов с ограниченными возможностями здоровья и студентов-инвалидов на основе адаптированных образовательных программ высшего образования // *European Social Science Journal* (Европейский ж-л социальных наук). - 2014. - Т. 2. - № 8. - С. 86-93.
2. Иртуганова Э.А. Концепция многоуровневого инклюзивного образования для людей с ограниченными возможностями здоровья в условиях технического вуза // II Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика, психология и технология инклюзивного образования»: Сб. ст. - Казань: Познание, 2014. - С. 163-167.
3. Иртуганова Э.А., Гармонов С.Ю., Кочергин А.В. Модель полифункционального образовательно-реабилитационного комплекса для инвалидов в сфере высшего профессионального образования. - Казань: Вестник Казанского технологич. ун-та. - 2011. - № 22. - С. 366-373.
4. Методические рекомендации к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса // Письмо Минобрнауки России от 08.04.2014 г. № АК-44/05вн//2014.
5. Иртуганова Э.А. Об особенностях организации образовательного процесса для людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов по слуху в техническом вузе // Материалы Междунар. конгресса практиков инклюзивного образования. - Ч. 2. - Казань: Ун-т управления «ГИСБИ», 2016. - 320 с. - С. 133-138.

6. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы, утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 1 дек. 2015 г. - № 129.

Авторы публикации

Иртуганова Эльмира Анверовна, канд. хим. наук, профессор кафедры специальных технологий в образовании, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева», e-mail: irtuganel@mail.ru

Филимончева Инна Германовна, студентка, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева», e-mail: IGFilimoncheva@kai.ru

FROM THE EXPERIENCE OF THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN KNRTU-KAI NAMED AFTER A.TUPOLEV

Irtuganova E., Candidate of Chemical Sciences, Professor of the Department of Special Technologies in Education, Kazan National Research Technical University, named after A.N. Tupolev, e-mail: irtuganel@mail.ru

Filimoncheva I., student, Kazan National Research Technical University, named after A.N. Tupolev, e-mail: IGFilimoncheva@kai.ru

***Abstract.** The stages of the organization of inclusive education of persons with disabilities in KNRTU-KAI are considered. The main focus is on career guidance and on the features of the implementation of special educational and rehabilitation programs for students with disabilities of various nosologies.*

***Keywords:** student with disabilities, special learning conditions, adaptation, inclusive education, individual plan.*

References

1. Martynova E. The training of adaptation abilities of students with disabilities based on adapted educational programs of higher education // European Social Science Journal (European Journal of Social Sciences). - 2014. - Vol. 2. - № 8. - P. 86-93.
2. Irtuganova E. The concept of multi-level inclusive education for people with disabilities in a technical university // II International Scientific and Practical Conference «Pedagogy, Psychology and Technology of Inclusive Education» / Collection of articles. - Kazan: Poznaniye, 2014. - P. 163-167.
3. Irtuganova E., Garmonov S., Kochergin A. Model of a multifunctional educational and rehabilitation complex for people with disabilities in the field of higher professional education. Kazan: Bulletin of Kazan Technological University. - 2011. - № 22. - P. 366-373.
4. Guidelines for the organization of the educational process for teaching disabled people and persons with disabilities in professional educational organizations, including the equipment of the educational process // Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated April 8. - 2014. - № АК-44 / 05vn // - 2014.

5. Irtuganova E. On the features of the organization of the educational process for disabled people and hard of hearing people in a technical university // International Congress of Practitioners of Inclusive Education. - Part 2. - Kazan: University of Management «TISBI», 2016. - 320. - P. 133-138
6. The State Program of the Russian Federation «Accessible Environment» for 2011-2020, approved by the Decree of the Government of the Russian Federation of December 1, 2015, reg. № 129.

Дата поступления: 27.05.2018.

УДК 378.046.4

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

М.П. Осиповская

ФГАОУ ВПО «КФУ», г. Казань, Россия

***Аннотация.** В результате анализа ситуации, сложившейся в отечественном образовании, автор статьи приходит к выводу о том, что существующая система повышения квалификации и профессиональной переподготовки на современном этапе не способна удовлетворить все запросы, что связано с объективными причинами. Важным критерием, определяющим содержание дополнительных профессиональных образовательных программ, является определение ключевых компетенций и уровня готовности педагогических работников к педагогической деятельности в условиях инклюзивной практики, что предполагает создание многоуровневой модели дополнительного профессионального образования с возможностью выбора образовательного маршрута.*

***Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, специальные образовательные условия, профессиональные компетенции педагогических работников, готовность к педагогической деятельности.*

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция роста числа детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ), имеющих особые образовательные потребности и нуждающихся в специальных условиях получения образования. По данным открытых источников за последние пять лет количество детей-инвалидов в России отличается устойчивостью и составляет около 2% детского населения [3].

В Российской Федерации сформулирован и реализуется комплекс задач, направленных на развитие образования обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов. В Указе Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» обозначено законодательное закрепление механизмов реализации права детей с ОВЗ и детей-инвалидов на включение в существующую образовательную среду, обеспечение предоставления детям психологической и коррекционно-педагогической помощи,

возможности последующего трудоустройства. Государственная программа «Доступная среда» на 2011-2020 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 1 декабря 2015 г. № 1297, поддерживает инклюзивное образование; изменяет средовые условия, обеспечивает материальной и технической средой образовательные организации, диктует необходимость повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров.

Реализуемые в данный момент изменения касаются, прежде всего, содержания образования, связанного с введением Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС). ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – Специальные ФГОС) регламентируют необходимость разработки и реализации разных вариантов адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ, детей-инвалидов в соответствии с разными уровнями образования. Специальные ФГОС создают «нормативно-методическую базу полномасштабной интеграции детей с нарушениями в развитии в единое образовательное пространство России», что проявляется в создании условий, «необходимых для взаимодополняющей реализации двух подходов к оказанию помощи лицам с проблемами в развитии – «инклюзивного» и «дифференцированного» образования». Речь идет об устранении границ между общим и специальным образованием, что в полной мере соответствует международным стандартам образовательной политики в отношении лиц с ОВЗ [1].

Реализация требований Специальных ФГОС связана с необходимостью серьезного обновления штатного состава образовательных организаций. В профессиональном стандарте педагога сформулированы обобщенные трудовые функции, которые определяют обязательное наличие компетентности педагогических работников в области владения специальными подходами к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании; наличие готовности осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями ФГОС; необходимость освоения «психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами» обучающихся [4].

Новые запросы педагогической практики определяют необходимость формирования профессиональных компетенций педагогических

работников, связанных с развитием способности и готовности к осуществлению педагогической деятельности, рациональному выбору, реализации образовательно-коррекционных программ и анализу достигнутых планируемых результатов коррекционно-педагогической работы в новых условиях. Одним из эффективных путей решения этой проблемы является система дополнительного профессионального образования.

Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (далее – Центр) Казанского (Приволжского) федерального университета осуществляет активную работу в этом направлении. В настоящее время силами профессорско-преподавательского состава Центра разработан и реализуется спектр дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Программы прошли общественную аккредитацию, получили положительную экспертную оценку и включены в реестр дополнительных образовательных программ, рекомендуемых Министерством образования и науки Республики Татарстан.

Содержательные параметры программ повышения квалификации ориентированы на разные категории слушателей - представителей администрации образовательных организаций и работников органов управления образованием; педагогических работников системы общего и специального образования; специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ. Временной объем программ повышения квалификации - от 32 до 96 часов.

На базе Центра разработаны и успешно реализуются дополнительные профессиональные образовательные программы профессиональной переподготовки по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в объеме от 300 до 800 часов.

В период с 2014 по 2018 гг. по программам повышения квалификации прошли обучение свыше 1200 слушателей; по программам профессиональной переподготовки – свыше 600 человек (в том числе 238 обучающихся - на территории Республики Казахстан).

Однако практика показывает, что существующая система повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов данного направления пока не способна удовлетворить все запросы. И связано это с объективными причинами.

С одной стороны, система общего образования требует серьезного обновления кадрового состава. С другой стороны, педагогические работники общеобразовательных организаций, ориентированные на

успешность обучающихся, не имеют сегодня никаких мотивов для внутренних изменений под задачи школьной интеграции; испытывают серьезные затруднения в отношении процесса обучения детей с особыми потребностями в образовании. Добавим к этому, что механизм материального стимулирования педагогов не отрегулирован на государственном уровне. К полноценному включению в процесс реформирования образования до сих пор не подготовлены не только учителя, но и административные работники, специалисты органов Управления образованием.

Анализ результатов анкетирования 245 педагогических работников, прошедших обучение в Центре по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации, свидетельствует о том, что общей проблемой всех педагогов являются низкий уровень готовности к коррекционно-педагогической деятельности, отсутствие специальных знаний в отношении психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ, воспитательной работы, организации учебного процесса в соответствии с требованиями Специальных ФГОС, а также практических умений, необходимых для работы с «особыми» детьми [2].

Определение ключевых компетенций и уровня готовности к педагогической деятельности является важным критерием, определяющим содержание дополнительных профессиональных образовательных программ в современных условиях. Необходимо не только обучить педагогических работников и специалистов административно-управленческого звена теоретическим знаниям основ инклюзивного образования, которые позволят им проектировать инклюзивную образовательную среду, но и сформировать необходимые навыки использования этих знаний в работе, создавая возможность обеспечения «доступной среды» в «массовом» российском образовании для всех обучающихся. Это имеет особое значение для профессионального и личностного роста педагога, осваивающего дополнительные профессиональные образовательные программы в условиях развития инклюзивной практики.

Важным ресурсом оптимизации кадровой ситуации в области образования лиц с особыми образовательными потребностями является более глубокая дифференцированная профессиональная переподготовка педагогических кадров. Особого внимания требуют проблемы обучения детей с глубокой умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра; вопросы организации ранней комплексной по-

мощи детям с нарушениями развития, разработки технологических основ коррекции трудностей овладения адаптированными основными образовательными программами.

Реализация требований Специальных ФГОС связана с необходимостью создания многоуровневой модели повышения квалификации и профессиональной переподготовки, предполагающей возможность взаимодействия разных направлений образования – педагогического, психолого-педагогического и специального (дефектологического), когда на основе одной базовой программы выстраиваются разные варианты углубленных дополнительных профессиональных образовательных программ. Это взаимодействие приобретает особое значение в контексте задач дополнительного профессионального образования педагогических работников в условиях инклюзивной практики.

Литература

1. Соломин В.П., Кантор В.З., Антропов А.П. Герценовский университет как платформа кадрового обеспечения системы образования и психолого-педагогической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Особые дети в обществе: Сб. научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов, 26-28 окт. 2015 г. - М.: СУВАГ, 2015. - С. 217-221.
2. Шайхелисламов Р.Ф., Осиповская М.П. Формирование профессиональных компетенций педагогических работников в условиях реализации требований Специальных федеральных государственных образоват. стандартов // Мэгариф. - 2017. - № 5 (975). - С. 66-72.
3. Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года. [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 г. № 1839-р // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». - Режим доступа:
<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=204218&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.8243812117024281#1>
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). [Электронный ресурс]: Приказ Мин-ва труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. № 544н; ред. от 05.08.2016 г. // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». - Режим доступа:
http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/

Автор публикации

Осиповская Мария Павловна, канд. пед. наук, доцент отделения общей и коррекционной педагогики и психологии ПМЦПКиППРО ФГАОУ ВПО «КФУ», e-mail: osipovskaya-m@mail.ru, г. Казань.

ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF PEDAGOGICAL WORKERS IN TERMS OF INCLUSIVE PRACTICE

Osipovskaya M., Associate Professor of the Department General and correctional pedagogy and psychology, PhD, Associate Professor of the Department General and correctional pedagogy and psychology, Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: osipovskaya-m@mail.ru

***Abstract.** As a result of the analysis of the situation in the domestic education, the author of the article come to the conclusion that the existing system of professional development and professional retraining at the present stage is not able to satisfy all requests that is connected with objective reasons. An important criterion determining the content of additional professional educational programs is the definition of key competencies and the level of readiness of pedagogical workers for pedagogical activity in terms of inclusive practice, that implies the creation of a multilevel model of further professional training with the possibility of choosing educational route.*

***Keywords:** children with special needs, special educational conditions, professional competence of pedagogical workers, readiness for pedagogical activity.*

References

1. Solomin V., Kantor V., Antropov A. Herzen University as a platform for human resourcing the education system and psychological and pedagogical rehabilitation of persons with disabilities // Special children in society: Collection of scientific reports and abstracts of speeches by participants of the 1st All-Russian Congress of Speech pathologists. - October 26-28, 2015. - Moscow: SUVAG, 2015. - P. 217-221.
2. Shaykhelislamov R., Osipovskaya M. Formation of professional competences of teachers in the conditions of the implementation of the requirements of the Special Federal state educational standards // Megarif. – 2017. - № 5 (975). - P. 66-72.
3. On approval of the Concept for the development of early assistance in the Russian Federation for the period up to 2020. [Electronic resource]: order of the Government of the Russian Federation dated 18.08.2016 № 1839-p // Reference legal system «ConsultantPlus». - Accessibility: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=204218&fld=134&dst=1000000001.0&rnd=0.8243812117024281#1>
4. On the approval of the professional standard «Teacher (pedagogical activity in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher). [Electronic resource]: The ACT of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18. - 2013. - № 544n: Ed. dated 08/05/2016 // Reference legal system «ConsultantPlus». - Accessibility: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553

Дата поступления: 14.05.2018.

УДК 376.1

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УДО МУЗЫКАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

¹Н.Н. Веселова, ²А.А. Абдуллазянова,

¹Детская музыкальная школа № 14, г. Казань, Россия

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

***Аннотация.** В статье особое внимание уделяется вопросу организации и проведения уроков музыки в школах с инклюзивными классами. Описываются задачи, всестороннего развития обучаемого с учетом его индивидуальных способностей при помощи индивидуального плана и адаптированных программ. Изложены взгляды на проведение музыкальных занятий для ребят с особыми образовательными потребностями.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, музыкальное направление, гармоническое развитие личности ребенка, развитие творческих способностей детей с особыми потребностями, социальная адаптация.*

На уроках музыки должны формироваться основы музыкальной культуры, развиваться общие музыкальные способности, воспитываться эстетические чувства, расширяться общий культурный кругозор, что прописано в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования. В современной школе из-за небольшого количества часов музыкальной деятельности ученики познают классическую, современную, фольклорную, джазовую и другую музыку сжато, непоследовательно и лишь небольшими фрагментами.

Приоритетным направлением образовательных учреждений, осуществляющих дополнительные учебные программы разнообразной направленности, является развитие мотивации личности к познанию и творчеству.

Для педагогов учреждения дополнительного образования предоставление гарантированных равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка, невзирая на его социальный статус, психофизиологические и личностные особенности, является стратегической задачей. Кроме того, внедряемая в России программа «Доступная среда» дает право всесторонне реализовать свои желания и потребности

не только детям школьного возраста, но и взрослым людям с особыми возможностями здоровья.

Создание программ, адаптированных для осуществления образовательного процесса, включающих в себя взаимодействие педагогов и людей с особыми образовательными потребностями, организация доступной и благоприятной для этого взаимодействия среды, модернизация инфопарка учреждений дополнительного образования, современный подход к формированию знаний и инновационные проекты преподавателей помогают решать задачу всестороннего развития и самоактуализации личности каждого ребенка.

Реабилитация детей с нарушением в развитии – это важная задача, которая стоит перед нашим обществом; она включает в себя обязательное вовлечение их в социум на самых ранних этапах развития. С момента рождения у таких детей нарушается связь со взрослым как носителем культуры, традиций и опыта; зачастую сами родители не знают, как вести себя, и те знания, что сверстники приобретают спонтанно, не прикладывая особых усилий, без специально подобранной программы, им получить невозможно.

Модель интеграции, т.е. выделение особых групп учащихся, обучающихся в том же учреждении, что и нормально развивающиеся сверстники, но в обособленной среде, постепенно уступает место модели инклюзии, когда дети с разными возможностями обучаются совместно. Собственно говоря, наличие музыкальных способностей уже и так выделяет некоторых детей из группы себе подобных, оно же и объединяет их именно по этому признаку. И идея обучения музыкально способных учеников совместно, сама по себе, разумеется, не нова, а как раз является традиционной (для чего и создавались всегда именно музыкальные школы). И идея того, что можно заниматься музыкой с детьми с ОВЗ, тоже не является новостью (вспомним хотя бы повесть В.Г. Короленко «Слепой музыкант», опубликованную еще в 1886 г.).

И совершенно логичным кажется то, что дети с любыми особенностями могут обучаться музыке совместно, главное - нужно грамотно и гибко выстроить процесс: с учетом совместимости подобрать группы и педагога, продумать планы, возможные варианты совместного творчества учащихся разных отделений (дуэты, ансамбли, вокально-театральное творчество, хор и др.).

При этом в зависимости от особенностей детей можно решать не только общие, но и коррекционные задачи. Так, например, коррекционная ритмика может подразделяться на ритмику: логопедическую (для

детей с нарушением речи), фонетическую (для детей с нарушением слуха), коррекционную (для детей с нарушением зрения, с задержкой психического развития, умственной отсталостью).

Формирование психологической готовности, обеспечение моральной поддержки от руководителей образовательных учреждений, повышение профессионального уровня преподавателей помогают в переходе от традиционной системы обучения в направлении инклюзивного образования. Применяются авторские образовательные программы, новые недавно разработанные формы и методы обучения и воспитания, адекватные потребностям, возможностям и способностям особенных ребят.

Доброжелательная и стабильная среда позволяет детям с любыми стартовыми возможностями развить не только свои творческие способности, но и необходимые каждому современному человеку адаптивные и социальные навыки. Овладевая навыками пения, игры на музыкальных инструментах, приобретая опыт выступления на публике, ребенок освобождается от психологических барьеров, что дает ему возможность равноценного общения со сверстниками.

Знание грамотного, вежливого и культурного общения, навык коммуникации «равного среди равных», умение преодоления трудностей и решения трудных задач, а также осознание себя как ценного и важного члена нашего общества – все это происходит, когда дети разных возможностей встречаются для совместных важных и приносящих чувство успеха занятий.

Педагоги, осуществляющие инклюзивный процесс, должны владеть приемами различных отраслей коррекционной педагогики и элементами здоровьесберегающих технологий, учитывать многие нюансы восприятия детей с ОВЗ, одновременно держась в рамках основной образовательной программы учреждений дополнительного образования. Рабочие программы педагогов могут включать в себя специальные разделы для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также могут разрабатываться адаптированные программы на основе основной программы учреждения, утвержденные и одобренные руководителем учреждения дополнительного образования. Программы должны как можно более полно обеспечивать познавательное, коммуникативное, личностное и художественно-эстетическое развитие каждого ученика, независимо от состояния его здоровья. Апробирование новых приемов, музыкального материала, способов его подачи (с использованием современных достижений науки и техники) должно производиться с

осторожностью и под контролем руководства учреждения высшего образования, а также с привлечением институтов, занимающихся проблемами и вопросами инклюзии в современном образовании.

Детям с особенностями в развитии для обучения должен быть составлен индивидуальный учебный план, в котором должно быть предусмотрено обучение с информационной поддержкой, следовательно, нахождение с группой полное или частичное время занятий, с родителями, педагогом-тьютором или одному. Могут составляться индивидуальные карты-пути каждого ученика группы, определяться особые сроки «контрольных точек» (зачетов, экзаменов, семинаров) и зоны ближайшего развития, соответствующие возможностям каждого ученика, но приближенные по трудности и интенсивности процесса к основному учебному плану.

Необходимо тщательно продумать техническое оснащение, помогающее в подготовке группы детей с разными возможностями к восприятию новой информации. Руководителям учреждений дополнительного образования важно иметь представление о новейших разработках не только российского, но и мирового сообщества, позволяющих сделать процесс инклюзивного обучения интересным, эффективным и приносящим ученикам чувство радости и душевного подъема. Нужно постоянно изучать опыт существующих детских и юношеских центров по работе с детьми с ОВЗ, брать за основу их умения и наработанные навыки, консультироваться по вопросам использования того или иного вспомогательного материала (особенные учебники, дидактический материал, приспособления, способы и программы и т.д.).

Администрация учреждения дополнительного образования должна взять на себя ответственность за обеспечение комфортного пребывания всех участников образовательного процесса в учреждении, в обществе любящих музыку людей, в среде, воспитывающей эмоционально развитую, ответственную и мыслящую личность, оказывая психологическую помощь как учащимся, так и их родителям и педагогам, работающим с ними.

Умение контактировать с группой детей, в которой находятся как дети с ограниченными возможностями здоровья, так и условно нормативные сверстники, входит в необходимую подготовку педагогов, готовых работать с детьми с различными особенностями в развитии. Для этого каждый педагог должен непрерывно развиваться в данном направлении, следить за появляющимися работами и исследованиями по этому вопросу, повышать уровень своей компетентности и осведомленности о

том, что происходит в инклюзии, изучать опыт педагогов других стран, где давно существует подобная система.

Развитие у всех участников образовательного процесса толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями должно положительно подкрепляться признанием успехов учеников и учителей таких групп, уважительным и доброжелательным отношением всего коллектива учреждения дополнительного образования, а также внимательными и доброжелательными взаимоотношениями между педагогическим коллективом и родителями учеников.

В задачи педагога входят установление доверительных отношений с родителями для снятия напряженности и тревоги, которую переживают родители, приводя своего особенного ребенка в коллектив; педагогическое консультирование их по вопросам обучения и формирования необходимых качеств (ответственности, внимательности, упорства, трудолюбия) для развития творческих музыкальных способностей детей. Возможны собрания, «круглые столы», беседы с методистами УДО, дни открытых дверей, взаимопосещение занятий, внутришкольные концерты, фестивали семейного творчества и другие формы взаимодействия родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и родителей детей условно нормативных сверстников.

Творческая работа всего ансамбля инклюзивного образовательного процесса предполагает сопричастность, «чувство локтя» всех участников – администрации учреждения дополнительного образования, учителей, родителей и учеников, а не формальное отношение. Цель инклюзии – обеспечить всем равные возможности, удовлетворение потребности участия в социальной жизни, наполненной смыслом общения по интересам, достижение эффекта синергии, когда все учащиеся, независимо от состояния здоровья и других особенностей, ощущают свою незаменимость, ценность, а самое главное - являются полноправными участниками творческого процесса, равными среди равных и своими среди своих.

Литература

1. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. - Вып. 8. - М.: Теревинф, 2014. - 296 с.
2. Королькова Е.А. Музыкальное занятие как средство коррекционного развития при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Инновационные педагогические технологии: Материалы IV Междунар. научн. конф. (г. Казань, май 2016 г.). - Казань: Бук, 2016. - С. 87-90. - URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10224/> (дата обращения: 24.04.2018).

3. Шангутова М.А. Дополнительное музыкальное образование детей как условие для формирования эстетических ориентаций // Молодой ученый. - 2009. - № 2. - С. 320-324. - URL <https://moluch.ru/archive/2/94/> (дата обращения: 25.04.2018).

Авторы публикации

Веселова Наталья Николаевна, зам. директора МБУДО «ДМШ № 14» Приволжского района г. Казань, e-mail: vesnata@mail.ru

Абдуллазянова Анна Александровна, психолог Окружного учебно-методического центра по обучению инвалидов УВО «Университет управления «ТИСБИ».

SOME ISSUES OF THE ORGANIZING THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION IN MUSICAL SECONDARY EDUCATION

Veselova N., Music School № 14 Privolzhsky district of Kazan, e-mail: vesnata@mail.ru

Abdullazyanova A., Psychologist of the district educational and methodical center for training disabled people, the University of Management «TISBI», Kazan.

***Abstract.** The authors of the article pay particular attention to the process of organizing and conducting music lessons in schools with inclusive classes. They describe tasks and balanced development of the student taking into account his individual abilities with the help of an individual plan and adopted programs. They also outline views on conducting music classes for children with special educational needs.*

***Keywords:** inclusive education, musical major, the harmonious development of the child's personality, the development of creative abilities of children with special needs, social integration.*

References

1. Bitova A. The Special Child: Studies and Aid Experience problems of integration and socialization. - V. 8. - M., 2014. - 296 p.
2. Korolkova E. Musical lesson as a means of corrective development in teaching and raising children with disabilities. - Kazan, 2016. - P. 87-90.
3. Shangutova M. Additional musical training for children as a condition to form aesthetic orientations. - 2009. - № 2.

Дата поступления: 02.05.2018.

УДК 379.8

ПАЛОМНИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Г.М. Галиева, А.А. Баязитова,

ГАПОУ «Колледж малого бизнеса и предпринимательства»,
г. Казань, Россия

***Аннотация.** В данной статье описывается опыт работы преподавателей с семьями, воспитывающими детей и подростков с инвалидностью. Для детей и подростков с инвалидностью в качестве средства социальной реабилитации в статье представлена туристско-краеведческая деятельность, где за основу взят паломнический туризм.*

***Ключевые слова:** дети и подростки с инвалидностью, паломнический туризм, экскурсии.*

Цель: показать социокультурную деятельность в аспекте организации туризма и экскурсий как важный фактор социализации детей и подростков с инвалидностью, продемонстрировать новый маршрут по Республике Татарстан для детей и подростков с инвалидностью для приобщения их к культурному наследию народов Республики Татарстан, пробудить интерес и бережное отношение к историческим и культурным ценностям края.

Методы исследования: основой источников работы послужили экскурсии, путешествия, походы с детьми и подростками с инвалидностью.

Полученные результаты: паломнические экскурсии помогают детям и подросткам с инвалидностью осознать всю красоту мира, и их интерес к туризму проявляется еще больше.

Слово «туризм» в переводе с французского означает «прогулка», «поездка», «путешествие». Туризм – это путешествие, совершаемое человеком в свободное от основной работы время в оздоровительных, познавательных, профессионально-деловых, спортивных, религиозных и иных целях. Это один из видов активного отдыха, наилучший способ отвлечься от суеты, увидеть новое и интересное, набраться положитель-

ных эмоций. Туризм дает возможность познакомиться с культурой других стран и регионов, удовлетворяет любознательность человека, обогащает его духовно, оздоравливает физически, способствует развитию личности. Он позволяет совмещать отдых с познанием нового.

Туризм – это путешествие с познавательными целями. И одним из популярных видов туризма является туризм религиозный, т.е. паломнический. Главное в этом виде туризма – знакомство с историей святых мест, жизнью святых, архитектурой, церковным искусством. Обо всем этом рассказывается на экскурсиях, которые и являются для туриста самым главным элементом путешествия. Республика Татарстан исторически сложилась как многонациональная, и отсюда ее этническая и конфессиональная уникальность. На территории республики проживают представители почти всех национальностей, которые есть в России. Это один из регионов страны, в котором сохраняются добрососедские отношения между народами, межконфессиональная стабильность. Сохранение такого положения означает сохранение мира и приумножение культурного богатства как региона, так и страны в целом.

Прекрасным средством образования, воспитания и организации досуга учащихся с инвалидностью является, как и писалось выше, паломнический туризм. В любой поездке человек получает впечатления и знания, мобилизует внимание, мышление, память, испытывает множество эмоций, развивает коммуникабельность. При этом важно, когда экскурсия становится не просто созерцанием художественной галереи или музейной экспозиции, а учебно-исследовательской работой, впечатляющей творческую подготовку, сбор материала и аттестацию результата: тест, выступление, сочинение, фоторепортаж, обсуждение увиденного.

Паломнический туризм основан на религиозных потребностях представителей различных конфессий, подразумевает поездки по святым местам с познавательными или научными целями. Паломничество часто связывается с проведением крупных религиозных праздников и мероприятий.

В Колледже малого бизнеса и предпринимательства существует традиция - в зимние каникулы, в рамках рождественских праздников, посещать святые места. В поездку отправляются учащиеся с инвалидностью, родители, студенты-волонтеры и преподаватели.

Взросший за последние годы интерес к туризму дал возможность ученым не только провести исследования, но и еще раз подтвердить благотворное влияние природы на восстановление многих нарушенных процессов в организме человека.

Большим оздоровительным эффектом обладает двигательная активность на свежем воздухе, которая важна для лиц с ограниченными возможностями здоровья в любом возрасте, но в большей степени актуальна для детей и подростков с инвалидностью, являясь для них главным средством психологического развития; двигательная активность несет в себе значительный оздоровительный эффект.

В процессе освоения ранее незнакомой туристической деятельности у детей и подростков с инвалидностью происходит переоценка своих возможностей. Прежде всего, это связано с тем, что туристические мероприятия совершаются в группе, что расширяет круг общения инвалидов, способствует психологической мобилизации и повышению жизненной активности, позволяет им выйти из замыкания в узком кругу. Вступает в силу «психотерапия посредством группы» как основа коррекции отклоняющегося «инвалидного» поведения, что само по себе является основой устранения его в процессе социальной реабилитации.

Детям и подросткам с инвалидностью передается информация о позитивном опыте адаптации к жизни, они знакомятся со специфическими социальными технологиями решения бытовых проблем. Особенно заметно, какое сильное эмоциональное воздействие на них оказывает знакомство с семейной жизнью инвалидов, опытом рождения и воспитания их собственных детей, что весьма позитивно отражается на стремлении в будущем создавать свои семьи.

Процесс социализации ребенка и подростка с инвалидностью, его социального развития происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством социальных факторов: общественная среда, деятельность ребенка и подростка (игра, учение и труд), в процессе которой они постепенно усваивают общественный опыт. Ребенок овладевает языком окружающих, перенимает их опыт, правила поведения. Если ребенок проявляет интерес к каким-либо увлечениям, то его нужно развивать в этом направлении для его саморазвития и вдохновения для жизни. Паломнический туризм, как мы считаем, интересен всем; путешествия, познания мира и культуры других людей расширяют кругозор, мировоззрение, а особенно он полезен для детей и подростков с инвалидностью.

Дети и подростки с инвалидностью проявляют интерес к туризму, даже если и ни разу не путешествовали. Им нужно дать такую возможность. Родители и преподаватели должны делать все для того, чтобы их дети развивались. Поэтому мы считаем, что социально-культурная деятельность с детьми и подростками-инвалидами – это большой вклад в становление личности ребенка и подростка с инвалидностью и успешное формирование адекватного представления об окружающем мире.

Дети и подростки с отклонениями в развитии лишены доступных каналов получения информации: так как есть сложности в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия. Дети не могут овладевать всем многообразием человеческого опыта, охватывающего все сферы досягаемости из-за физических недостатков. Они также лишены возможности предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что сказывается на формировании высших психических функций. Нарушения, недостаток развития у ребенка могут возникнуть внезапно после травмы, несчастного случая, болезни либо развиваться и усугубляться на протяжении длительного времени (например, из-за воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды).

Программа социализации детей с инвалидностью должна строиться на принципе личностно-ориентированного взаимодействия взрослых с детьми и должна обеспечивать:

- охрану, укрепление, развитие физического и психического здоровья детей;
- эмоциональное благополучие каждого ребенка;
- интеллектуальное, нравственное, психологическое, экономическое, правовое развитие;
- приобщение детей к общечеловеческим ценностям;
- интеграцию детей и подростков с ограничениями, погружение их в социокультурную среду сверстников, которое возможно при проведении массовых мероприятий, таких как утренники, творческие выставки и культурно-познавательные экскурсии.

Соответственно, социально-культурное обслуживание детей и подростков с инвалидностью предполагает и организацию культурного досуга. Широкие социализирующие и воспитательные возможности, на наш взгляд, предоставляет организация паломнического туризма.

Любая экскурсия помогает освоить многомерный социокультурный опыт представлений, символов, традиций, стереотипов и образцов

деятельности, позволяет ребенку и подростку с ОВЗ понять картину мира, которая присуща данному конкретному социуму, удовлетворить чувство культурной идентичности стране, народу, краю.

В Республике Татарстан ведется работа некоммерческих организаций, направленная на развитие туризма для детей и подростков с инвалидностью. Работа в этом направлении заключается в оказании всесторонней помощи семьям с детьми-инвалидами, в психологических консультациях, в обучении декоративно-прикладному творчеству и изобразительному искусству, в проведении познавательных экскурсий, марафонов фестивалей художественного творчества, что в дальнейшем поможет детям и подросткам с инвалидностью найти работу и улучшить свое материальное положение.

Важным положительным фактором туристско-паломнической деятельности является улучшение здоровья детей и подростков с инвалидностью за счет получения необходимых знаний о культуре своей Родины. Другими словами, туристско-паломническая деятельность является важным аспектом в социализации детей и подростков с инвалидностью.

Цель работы с данной категорией детей в туристско-паломнической деятельности – создание условий для нормального умственного и физического развития ребенка безотносительно к заболеванию, которое нарушает этот процесс, а в конечном итоге – формирование успешного пути ребенка.

Поездки – всегда новые впечатления, эмоции. Культурно-познавательный туризм, а именно паломнический туризм, имеет смысл быть в каждом городе, как для детей и подростков с инвалидностью, так и для людей без ограничения здоровья. Такой вид туризма развивает нашу культуру, дает знать о нашем наследии и истории города в целом. Моя концепция основывается на том, что наши дети в будущем должны знать о своем городе, о людях, которые изменили его историю. С каждым годом развитие нашей молодежи идет в более современном направлении, и поэтому подобные городские экскурсии должны осуществляться на маршрутах, посвященных больше историческим фактам. Дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья могут посещать паломнические экскурсии, все зависит от их родителей и преподавателей, которые о них заботятся.

Колледж малого бизнеса и предпринимательства вот уже пять лет тесно сотрудничает с туристическим агентством «Эверест». И с первых же дней сотрудничества турагентство активно включилось в работу

по реализации программы социальной поддержки инвалидов. Так, колледж совместно с туристическим агентством разработали городской туристический маршрут для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Длительность паломнического туристического маршрута составляет 5 часов, за это время мы обходим около 5 достопримечательных мест г. Казань и Зеленодольского района, а также в это время включены обед и небольшие остановки (сопровождают и оказывают помощь студенты-волонтеры). Название нашей экскурсии «Паломнический тур». И начинается наш тур с п. Аракчино.

- Вселенский храм - одно из самых необычных зданий не только в Татарстане, но и в России. Его автором стал известный скульптур Ильдар Ханов. Строительство Храма всех религий, или, как он сам назвал свое детище, - Вселенского храма началось в 1994 г. По задумке автора, храм должен помочь людям понять, что нет ничего важнее объединения религий, любви и мира. Каждая из мировых религий воплощена в отдельном куполе: здесь есть мусульманский, православный, католический, буддистский, иудаистский и даже языческий храм. Ильдар Ханов планировал, что в архитектурный ансамбль должны были войти атрибуты более чем 150 религий как существующих, так и исчезнувших цивилизаций. Несмотря на свое название, богослужений в нем не проводят, как и экскурсий. Но можно побродить в его окрестностях и не торопясь осмотреть его уникальные архитектурные формы. Возможно, вы встретитесь с какой-либо «звездой» российского масштаба – многие знаменитости, приезжая в Казань, просят свозить их к удивительному творению Ильдара Ханова.

- Остров-град Свияжск - это уникальный историко-архитектурный и природно-ландшафтный памятник. Расположен в 30 километрах от Казани и основан Иваном Грозным как мощная крепость. Свияжск сохранил многочисленные памятники древнерусской архитектуры, православной культуры и истории. Например, деревянный храм Святой Троицы.

- Крестоводвиженский храм Богородицкого монастыря находится на ул. Большая Красная, д. 5. Спуститься можно к нему от Казанского Кремля. Этот мистический по своему виду собор поражает своими массивными колоннадами, таинственным полумраком внутри храма и круглым окном в потолке с изображением всевидящего ока. Здесь хранится икона Казанской Божьей Матери - одна из самых значимых святынь Русской православной церкви. Когда-то она хранилась в покоях

папы римского Иоанна Павла II, но спустя несколько веков была возвращена в Казань, где и была обретена. В 1579 г. в Казани страшный пожар превратил город в руины. Через несколько дней девочке Матроне во сне явилась Богородица и велела откопать ее икону на пепелище. Икона сразу получила название чудотворной. В 2011 г. список иконы доставили на Международную космическую станцию. На месте обретения образа Богородицы в начале XIX века был построен огромный собор, который надолго стал визитной карточкой города. В советские годы храм снесли, а икона ныне хранится в Крестовоздвиженской церкви.

- Закабанная мечеть (ул. Хади Такташа, д. 26). Мечеть находится на берегу озера Кабан – отсюда и название. Ее возвели рядом с домом русского инженера-архитектора Печникова на средства, собранные жителями Казани. Проект мечети был готов еще до революции 17-го года, однако построили ее лишь в 1926 г. в честь тысячелетия принятия Ислама в Среднем Поволжье. Как утверждают историки, разрешение на ее строительство выдал лично Иосиф Сталин. Впрочем, это не спасло мечеть от закрытия в 1930 г. - тогда в стране минареты воспринимались большевиками с опаской, им казалось, что там могут находиться потенциальные ... пулеметные гнезда. Мечеть вернули верующим лишь в 1991 г., но ее уникальная архитектура в стиле модерна с арабмавританскими мотивами затерялась среди современной застройки. Заметить ее с противоположного берега Кабана практически невозможно. Впрочем, есть и свои «плюсы»: с высоты верхних этажей бизнес-центра, расположенного по соседству, открывается удивительный вид на мечеть с высоты птичьего полета.

- Римско-католический приход Воздвижения Святого Креста (величественное бело-голубое здание на ул. Островского). Храм поражает своими размерами и красотой: высокие потолки, большие окна, витражи, кованые люстры. Храм внутри имеет форму креста. Главное место в церкви – янтарь, где хранятся Святые Дары. Узнать это место можно по неугасимой лампаде, горящей перед дарохранильницей. В католической церкви алтарь должен быть из камня и неподвижным. Справа от алтаря – купель для крещения, слева – место, откуда читают проповеди. На стенах – ручная роспись под мозаику. Храм расписывал священник из Оренбургского прихода католической церкви. По бокам храма распо-

ложены часовни. Справа – Часовня Милосердия Божьего, в центре которой – статуя Папы Римского Иоанна Павла II, провозглашенного святым. Под статуей – кабина-исповедальня. А в левой части храма – Часовня Богородицы. Настоятель Римско-католического прихода Воздвижения Святого Креста в Казани – Диогенес Уркиза. Католики – это тоже христиане. Христианство делится на три основных направления: католичество, православие и протестантизм. Православные церкви более самостоятельные, у каждой церкви свой патриарх, митрополит и архиепископ. Католичество – это одна церковь. Все ее части в разных странах мира находятся в общении между собой, разделяют единое вероучение и признают Папу Римского своим главой. В гардеробе отца Диогенеса 5 основных цветов – фиолетовый, белый, зеленый, красный, черный и несколько дополнительных – розовый, голубой, белый с золотым и серебряным шитьем, зеленый – на будние дни. Белый цвет – символ праздника – надевают на Пасху, Рождество. Фиолетовый цвет надевают в Великий пост или когда кто-то умирает. Розовый – цвет, который напоминает о приближении Великого праздника (надевают его два раза в год). Одежда в основном из Польши и Италии, несколько костюмов сшито монахинями в Казани.

Особенностью паломнического туризма для детей и подростков с инвалидностью является сопровождение их родителей, для дополнительной помощи всегда должны присутствовать студенты-волонтеры.

Социальный туризм – вид туризма, рассчитанного на людей с ограниченными физическими возможностями. Познавательный туризм – это передвижение людей в свободное время по городу, местным достопримечательностям, в целях отдыха, познания культуры народа и города, для восстановления физических и душевных сил. Для многих стран мира данный вид туризма является наиболее распространенным и массовым. А паломнический туризм – это словно глоток свежего воздуха, который позволяет наполнить душу светом и теплом, восполнить силы, которые так нужны нашим подопечным.

Данная статья позволила установить, что туризм для детей и подростков с инвалидностью является эффективным методом социальной реабилитации, что, в свою очередь, позволяет добиться больших результатов как с психологической, так и с социальной стороны. Паломнический туризм так же, как и другие виды туризма, полезен особенно для детей и подростков с инвалидностью, так как повышает их духовность.

Литература

1. Астафьева О.Н. Глобализация как социокультурный процесс // Вестник БАЕ. – 2009. - № 2.
2. Аванесова Г.А. Культурно-досуговая деятельность: Теория и практика организации: Учебное пос. для студентов вузов / Г.А. Аванесова. - М.: Аспект Пресс, 2006.
3. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа / А.Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России. - М, 1998.
4. Биржаков М.Б. Введение в туризм / М.Б. Биржаков.- СПб.: ИД «Герда», 2005.
5. Демченко С.Г. Проблемы и перспективы регионального развития регионального туризма в России. - Казань: Изд. «Познание» Инст. экономики, управления и права, 2011.
6. Джанджугазова Е.А. Маркетинг туристских территорий: Учебное пос. для студентов высш. учебн. завед. - М.: ИЦ «Академия», 2008.
7. Дьячков А.Н. Культурное наследие. Культурные ценности // Российская музейная энциклопедия. - Т. 1. - М., 2001.
8. Ерасов Б.С. Социальная культурология. - Т. 2. - М.: Аспект пресс, 1994.
9. Колин К.К. Глобализация и культура / К.К. Колин // Вестник БАЕ. - 2004. - № 1.
10. Каюмова Л.А. Кросс-культурные технологии социально-культурной деятельности как способ популяризации и распространения ценностей художественного творчества среди молодежи. – Казань: Изд. Казан. гос. ун-та культуры и искусств, 2012.
11. Каурова А.Д. Организация сферы туризма: Учебное пос. Текст / А.Д. Каурова. – М. - СПб.: ИД «Герда», 2004.
12. Межуев В.М. Культура в контексте модернизации и глобализации // Теоретическая культурология. - М.: Академич. проект: Екатеринбург: Деловая книга, РИК, 2005.
13. Мешеряков И. История развития туризма в Татарстане. - Казань: Татар. кн. изд., 1994
14. Мустафин Р. Татарстан: время экологического туризма. - Казань: Время и деньги/Общество. - Вып. 99 (2005).
15. Никольский Д.П. Социология молодежи. - М., 2008.
16. Новикова Г.Н. Технологические основы социально-культурной деятельности: Учебное пос. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: МГУКИ, 2008.
17. Экономика туризма: Учебник / Ю.В. Темный, Л.Р. Темная. - М.: Финансы и статистика; ИНФРА-М, 2010.

Авторы публикации

Галиева Гульнара Махмутовна, преподаватель высшей категории, аспирант кафедры социально-культурной деятельности и педагогики Казанского государственного института культуры, ГАПОУ «Колледж малого бизнеса и предпринимательства», г. Казань.

Баязитова Альбина Альбертовна, преподаватель I категории, ГАПОУ «Колледж малого бизнеса и предпринимательства», г. Казань.

PILGRIM TOURISM AS A MEANS OF SOCIAL REHABILITATION OF LITTLE CHILDREN AND TEENAGERS WITH DISABILITIES

Galieva G., Teacher of the highest category, College of small business and entrepreneurship, Kazan.

Bayazitova A., The First category teacher, College of small business and entrepreneurship, Kazan.

***Abstract.** The article presents the of teachers' experience from the work with families bringing up little children and teenagers with disabilities. The article shows that activities in the sphere of tourist and local history, based on pilgrim tourism, can serve as a means of social rehabilitation for children and teenagers with disabilities.*

***Ke words:** children and adolescents with disabilities, pilgrim tourism, excursions.*

References

1. Astafieva O. Globalization as a socio-cultural process // Bulletin BAE. - 2009. - № 2.
2. Avanesova G. Cultural and leisure activities: Theory and practice of the organization: Textbook for university students / G. Avanesova. - M.: Aspect Press, 2006.
3. Asmolov A. Tolerance: various analysis paradigms / A. Asmolov // Tolerance in the public consciousness of Russia. - M., 1998.
4. Birzhakov M. Introduction to tourism / B. Birzhakov. - SPb.: Gerda Publishing House, 2005.
5. Demchenko S. Problems and prospects of regional development of regional tourism in Russia. - Kazan: Poznaniye Publishing House, Institute of Economics, Management and Law, 2011.
6. Dzhandzhugazova E. Tourist territories marketing: The textbook for students of higher. Studies. - M.: Publishing Center «Academiya», 2008
7. Dyachkov A. Cultural heritage. Cultural values // Russian Museum Encyclopedia. - V. 1. - M., 2001.
8. Erasov B. Social Cultural Studies. - V. 2. - M.: Aspect Press, 1994.
9. Colin K. Globalization and Culture // Bulletin BAE. - 2004. - № 1.
10. Kayumova L. Cross-cultural technologies of social and cultural activities as a way to popularize and spread the values of artistic creativity among young people. - Kazan: Publishing house, Kazan. University of Culture and Arts, 2012.
11. Kaurova A. Organization of tourism: Textbook. - Moscow - Saint-Petersburg: Gerda Publishing House, 2004
12. Mezhuev V. Culture in the context of modernization and globalization // Theoretical Cultural Studies. - Moscow: Academic Project: Ekaterinburg: Business Book, RIC, 2005.
13. Mesheryakov I. The history of the development of tourism in Tatarstan. - Kazan: Tatar. Printing House, 1994.
14. Mustafin R. Tatarstan: the time of ecological tourism. - Kazan: Time and Money / Society / Iss. 99 (2005).

15. Nikolsky D. Sociology of youth. - М., 2008.
16. Novikova G. Technological basis of socio-cultural activities. The manual for students. - 2nd ed. corrected and add. - М.: MGUKI, 2008.
17. Tourism Economics: A textbook / Yu. Dark, L. Dark. - М.: Finance and Statistics; INFRA-M, 2010.

Дата поступления: 02.05.2018.

УДК 376

ГЕТЕРОГЕННОСТЬ И ИНКЛЮЗИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

¹Н.А. Заиченко, ²И.В. Сапунова

¹Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики», г. Санкт-Петербург, Россия

²ГБОУ «СОШ № 21 им. Э.П. Шаффе», г. Санкт-Петербург, Россия

***Аннотация.** В статье представлены некоторые результаты эмпирического исследования, проведенного с целью выявления представлений педагогов и руководителей образовательных организаций Санкт-Петербурга и Ленинградской области о проблемах реализации концепции инклюзивного образования. В процессе исследования выявлены различия и сходства в представлениях респондентов о реальных возможностях и барьерах реализации концепции инклюзивного образования, в том числе о понимании ими собственно феномена инклюзивной среды и базовых условий для ее организации.*

***Ключевые слова:** гетерогенность, гомогенные группы, инклюзивные компетенции, инклюзивное образование, инклюзивная среда, ограниченные возможности здоровья, дети-инофоны, одаренные дети.*

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012г.) понятие «гетерогенная группа» отсутствует. Раскрываются такие понятия, как «инклюзивное образование» и «адаптированная образовательная программа» [7], законодателем выделяются различные группы учащихся, нуждающихся в особом подходе при организации педагогического взаимодействия и получении образования.

Признак гетерогенности сигнализирует о неоднородности общества (группы); можно предполагать, что педагоги различают признаки однородных и неоднородных групп детей, с которыми им приходится работать на практике.

Традиционно гомогенными подгруппами в гетерогенном детском коллективе признаются [4]:

- подгруппы одаренных детей;
- подгруппы детей с ограниченными возможностями здоровья;
- подгруппы детей инофонов (мигрантов).

Мы не выделяем детей «нормы», как типично развивающихся детей, в отдельную группу, так как рассматриваем контингент детей

«нормы» в качестве самой среды, куда включаются остальные дети с особенностями развития.

Под инклюзивным образованием предлагается понимать не только включенность в среду детей с особенностями (ограниченными возможностями) здоровья, но и образование одаренных детей, детей-мигрантов (инофонов), то есть тех, кто по какому-либо признаку отличается от других.

Комфортное и гармоничное включение новых категорий детей в единое образовательное пространство должно обеспечиваться новыми специальными компетенциями педагогов. «Инклюзия основывается на идеях единого образовательного пространства для гетерогенной группы, в котором имеются разные образовательные маршруты для тех или иных участников» [6].

Появляется *социальный запрос* на изменение содержательной стороны профессиональной подготовки и переподготовки педагогов, включающей вопросы образования в условиях гетерогенной среды.

За последнее десятилетие проведен ряд исследований, в которых формулируется понятие инклюзивной компетентности педагогов; есть попытки диагностики уровня «инклюзивной компетентности» учителей [3]; рассматриваются этапы формирования инклюзивной компетентности студентов профильных учебных заведений; раскрываются особенности подготовки «продуктивных» педагогов, специалистов к работе в инклюзивной среде (Л.М. Кобрин, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Малофеев, И.А. Турченко, С.А. Черкасова, Т.В. Фурьева, A. Minnaert, C. Forlin, D. Chambers, N. French, R. Chopra, E-H. Mattson, A. Hansen и др.).

Анализ современных требований к профессиональным компетенциям педагога позволяет зафиксировать *противоречие* между социальным заказом на реализацию инклюзивных подходов в условиях гетерогенной образовательной среды и профессиональными дефицитами педагогов для работы с разнообразным контингентом.

Указанное противоречие позволяет сформулировать *проблему*: увеличение степени гетерогенности образовательной среды происходит при низком (неудовлетворительном) уровне готовности педагогов и руководителей к профессиональной деятельности в такой среде. В данном контексте важным является понимание самого феномена «инклюзивная образовательная среда» создателями этой самой среды – педагогами и руководителями образовательных организаций.

Мы исходим из предпосылки о том, что инклюзивное образование – это совместное образование типично развивающихся детей, детей

с ограниченными возможностями здоровья, детей-мигрантов, одаренных детей.

Мы рассматриваем инклюзивное образование как динамически развивающийся процесс, при котором ведущим является позитивное отношение к разнообразию учеников, а индивидуальные особенности воспринимаются не как проблема, а как возможность и необходимость индивидуализации образовательного процесса (т.е. как ресурс для развития).

Под *гетерогенностью образовательной среды* мы будем понимать совокупность условий, необходимых для обучения и развития разнородных по различным признакам групп учащихся в одном классе/группе.

Основные идеи и принципы инклюзивного образования по реализации права на образование лиц с особыми потребностями были впервые сформулированы в Саламанкской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» [5]. «Универсальный» принцип инклюзивного образования декларирован, как «каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности».

Но готов ли педагог к реализации это принципа?

Мы сформулировали пять частных гипотез, подтверждение и/или опровержение которых является результатом нашего исследования.

Выборка и методология исследования

Для решения задачи использован метод анкетирования. При разработке анкеты в качестве базового основания взяты характеристики обобщенных трудовых функций педагога, заявленных в профессиональном стандарте педагога [2] по параметрам стандарта: трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания. Опрос проводился в два этапа: в 2016 г. в качестве респондентов выступали педагоги и специалисты (логопеды, дефектологи, психологи и др.); в 2017 г. респондентами выступали руководители образовательных организаций. Общий объем выборки – 564 респондента из 65 образовательных организаций Санкт-Петербурга и Всеволожского района Ленинградской области. О степени репрезентативности выборки можно судить по информации, представленной в таблицах 1-2.

Опрос педагогов и специалистов на первом этапе исследования включал участие 523-х респондента из 24-х образовательных организаций (9 школ и 15 детских садов) Санкт-Петербурга и Ленинградской области (таблица 1).

Таблица 1
Основные характеристики выборки респондентов-педагогов и специалистов (1-й этап исследования)

Образовательная организация	Школа/гимназия	275 (чел.)	
	Детский сад	248 чел.	
Должность	Учитель	244 чел.	
	Воспитатель	148 чел.	
	Специалисты (логопед, дефектолог, педагог-психолог и др.)	131 чел.	
Педагогический стаж	До 5 лет	47 чел.	8,98%
	6-15 лет	98 чел.	18,73%
	16-25 лет	132 чел.	25,23%
	26-30 лет	137 чел.	26,19%
	Больше 30 лет	109 чел.	20,84%
Возраст	До 25 лет	59 чел.	11,28%
	26-35 лет	116 чел.	22,11%
	36-45 лет	167 чел.	31,93%
	46-60 лет	129 чел.	24,66%
	Старше 60 лет	52 чел.	9,94%
Образование	Высшее педагогическое	298 чел.	56,97%
	Высшее непедагогическое	71 чел.	13,57%
	Среднее профессиональное педагогическое	132 чел.	25,23%
	Среднее профессиональное непедагогическое	12 чел.	2,29%

В опросе руководителей (таблица 2) приняли участие директора общеобразовательных школ (14 ед.) и заведующие детских садов (27 ед.) Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Таблица 2
Основные характеристики выборки респондентов-руководителей

(2-й этап исследования)

Образовательная организация (41)	Директора школ	14 чел.	
	Заведующие детских садов	27 чел.	
Стаж в должности	До 3 лет	12 (чел.)	29,2%
	4-10 лет	23	56,09%
	Больше 10 лет	6	14,63%
Возраст	До 30 лет	0	0
	От 31 до 40 лет	20	48,78%
	От 41 до 50 лет	17	41,46%
	Старше 50 лет	4	9,75%
Образование	Высшее педагогическое	36	87,80%
	Высшее непедагогическое	5	12,19%

Гипотезы и доказательства

В основу эмпирического исследования положены 5 частных гипотез:

***Гипотеза № 1.** Вне зависимости от типа учреждения общего образования (школа или детский сад) и места размещения организации (районы города и\или области) представления об инклюзивном образовании у педагогов, специалистов и руководителей будут традиционно связаны с работой с гомогенными группами, т.е. с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и не будут включать в контекст инклюзии признак гетерогенности, т.е. детей-мигрантов и талантливых детей.*

По результатам опросов для подтверждения гипотезы получили следующее:

1.1. Подавляющее количество *респондентов-педагогов* (76,0%) школ и детских садов считают, что в практической деятельности в контексте инклюзии они работают с двумя группами - группой детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и группой типично развивающихся детей.

1.2. *Педагоги* школ и детских садов в подавляющем большинстве (82% и 86% соответственно) называют «инклюзивным образованием» совместное обучение типично развивающихся детей и детей с ОВЗ (рис.1).

1.3. *Руководители* школ и дошкольных учреждений (ДОУ) согласны с мнением педагогов и подтверждают в 75% случаев, что в реальной практике инклюзия встречается исключительно в паре «дети с ОВЗ + типично развивающиеся дети». Большинство *руководителей* об-

разовательных организаций под инклюзивной средой понимают совместное обучение и воспитание типично развивающихся детей и детей с ОВЗ (80,5%).

1.4. Практически все респонденты не относят к инклюзивной среде работу с детьми-мигрантами (инофонами) (рис. 1) и склонны определять этот вид педагогической деятельности как социальную работу (рис. 3).

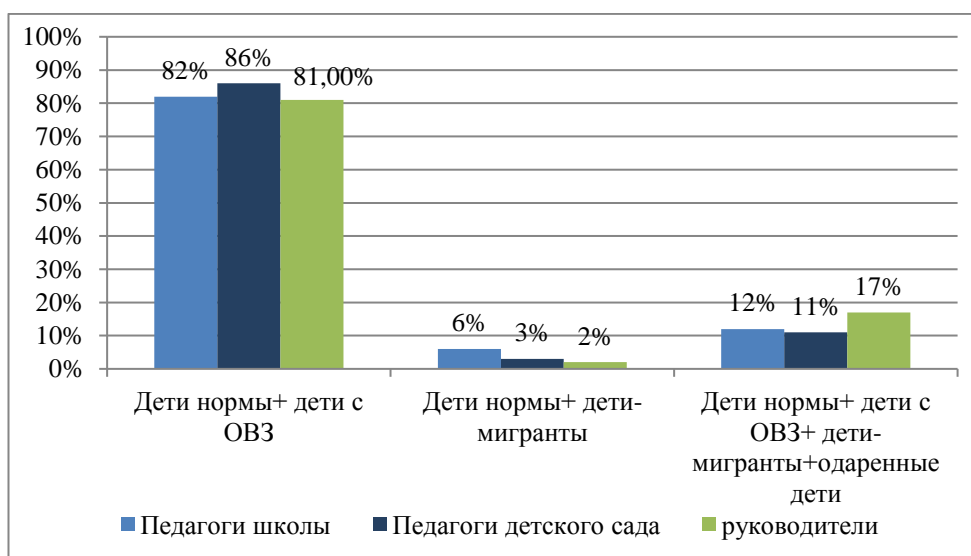


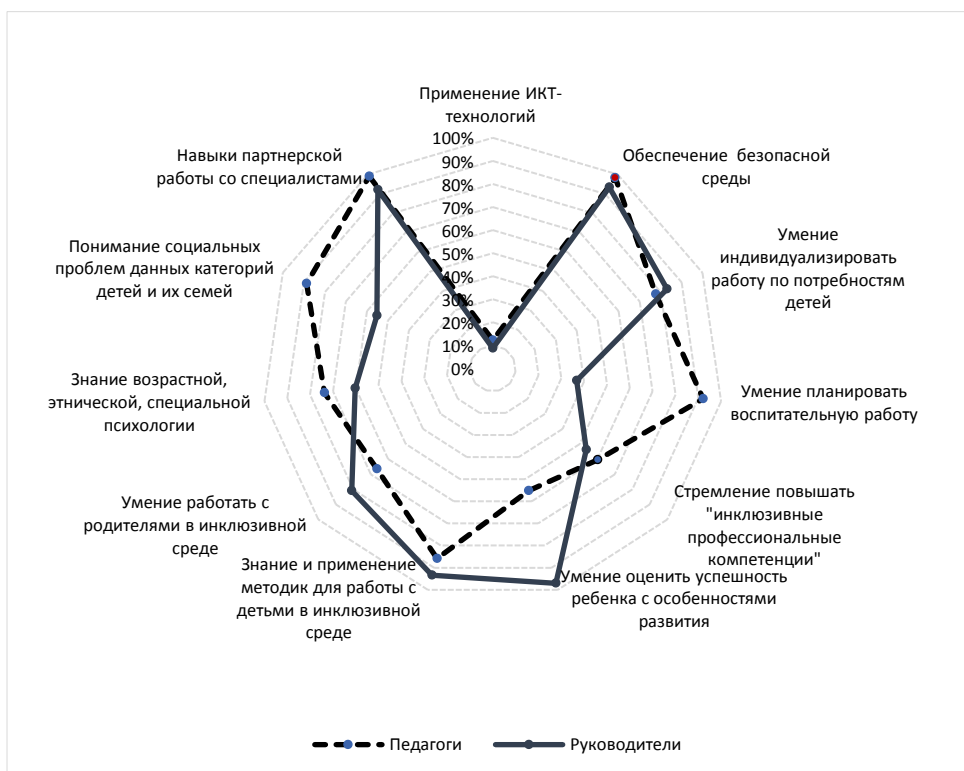
Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Инклюзивное образование - это совместное обучение» (%)

В целом, представления респондентов (руководителей, педагогов и специалистов) об инклюзивной среде совпадают: все группы респондентов склонны давать исторически сложившееся в отечественной педагогической практике представление об инклюзии, определяя инклюзивное образование как «совместное обучение типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья», и в среднем не более 15% респондентов считают, что инклюзивная среда - это включенность всех разнородных групп детей в образовательное пространство.

Гипотеза № 2. Представления и руководителей и педагогов о базовых профессиональных «инклюзивных компетенциях» педагогов будут совпадать для гомогенных групп детей.

По итогам опросов данная гипотеза находит лишь частичное подтверждение, более того, представления респондентов о базовых инклюзивных компетенциях педагогов разбросаны в широком диапазоне в зависимости от типа гомогенной подгруппы детей (рис. 2-4).

Рис. 2. Распределение представлений педагогов и руководителей о необходимых знаниях и умениях в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (%)



возможностями здоровья (%)

Представления педагогов и руководителей о необходимых знаниях и умениях для работы в инклюзивной среде в паре «типично развивающиеся дети + дети с ОВЗ» по большинству характеристик различаются, но совпадают по двум ключевым из них: обе группы респондентов считают базовыми навыками (1) обеспечение безопасной среды и (2) умение работать в партнерстве со специалистами (логопедами, дефектологами, психологами и пр.) (рис. 2). Дальнейшее сравнение приводит к следующим результатам:

2.1. Педагоги в абсолютном своем большинстве (92,0%) относят к базовым компетенциям: умение организовать воспитательную работу

в инклюзивной среде, что не представляется важным для руководителей (около 37,0%); умение решать проблемы социальной адаптации детей (88,0%), что поддерживает только каждый второй респондент-руководитель.

2.2. Руководители, в свою очередь, «голосуют» за развитие навыка адекватного оценивания успешности ребенка (более 80,0%), что в меньшей степени интересует педагогов (65,0%)

2.3. «Единодушно равнодушны» респонденты в части педагогической компетенции по применению средств ИКТ при работе с детьми с ОВЗ - о ее важности заявляет лишь каждый 10-й респондент.

Иная картина представлений респондентов об инклюзивных компетенциях педагогов в работе с одаренными детьми и детьми-мигрантами (рис. 3-4).

Рисунок 3. Распределение представлений педагогов и руководителей о необходимых знаниях и умениях в работе с одаренными детьми (%).

2.4. Для работы с одаренными детьми респонденты-руководители выделяют единственную (из десяти возможных) базовую компе-



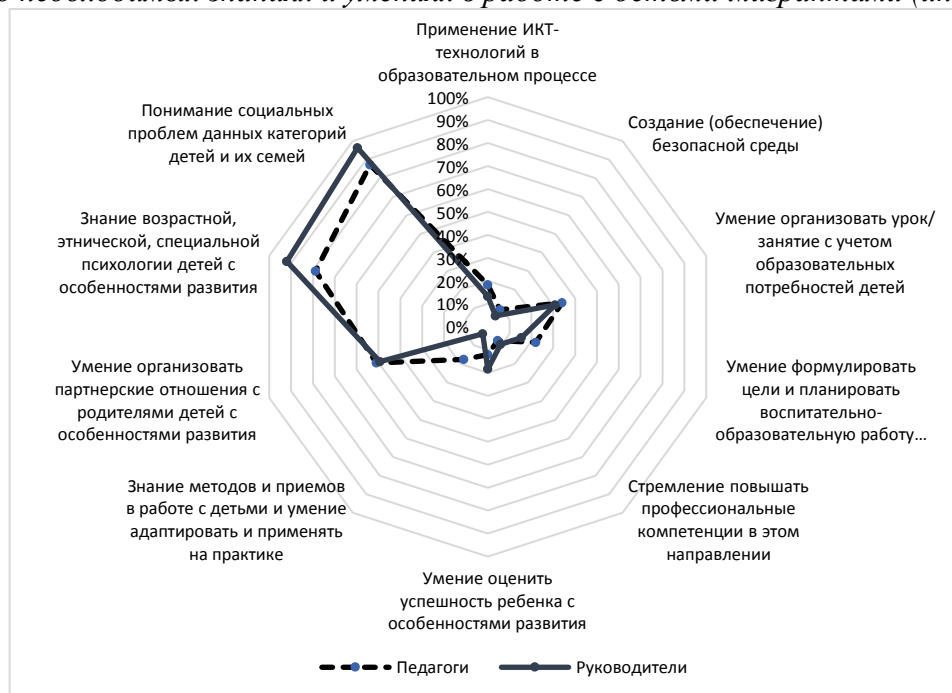
тенцию для педагога - владение ИКТ-технологиями (78,0%). Педагоги

добавляют к данной компетенции еще одну - умение индивидуализировать процесс обучения с учетом образовательных потребностей детей (81,6%), которой отдают предпочтение лишь 21,3% руководителей (рис. 3).

Таким образом, и педагоги, и руководители не считают необходимым развивать инклюзивные компетенции для работы с этой гомогенной группой.

Такие же «односторонние» представления респондентов получены по гомогенной группе детей-инофонов (рис.4).

Рис. 4. Распределение представлений педагогов и руководителей о необходимых знаниях и умениях в работе с детьми-мигрантами (ино-



фонами)

2.5. В обучении детей-инофонов (мигрантов) педагоги и руководители основное значение придают пониманию социальных проблем семей (87,2% - педагоги; 96,3% - руководители), знанию этнической психологии (78,8% - педагоги; 92,0% - руководители), и каждый второй при-

знает важность умения организовать партнерские отношения с родителями этой группы детей (50,9% - педагоги; 49,3% - руководители) (рис. 4).

В формировании профессиональных умений для работы с детьми- мигрантами предпочтения отдаются тем знаниям и умениям, которые позволяют осуществлять обучение в толерантной, бесконфликтной среде.

Гипотеза № 3. Представления педагогов о базовых инклюзивных компетенциях в работе с разными гомогенными группами детей в гетерогенной среде будут различаться.

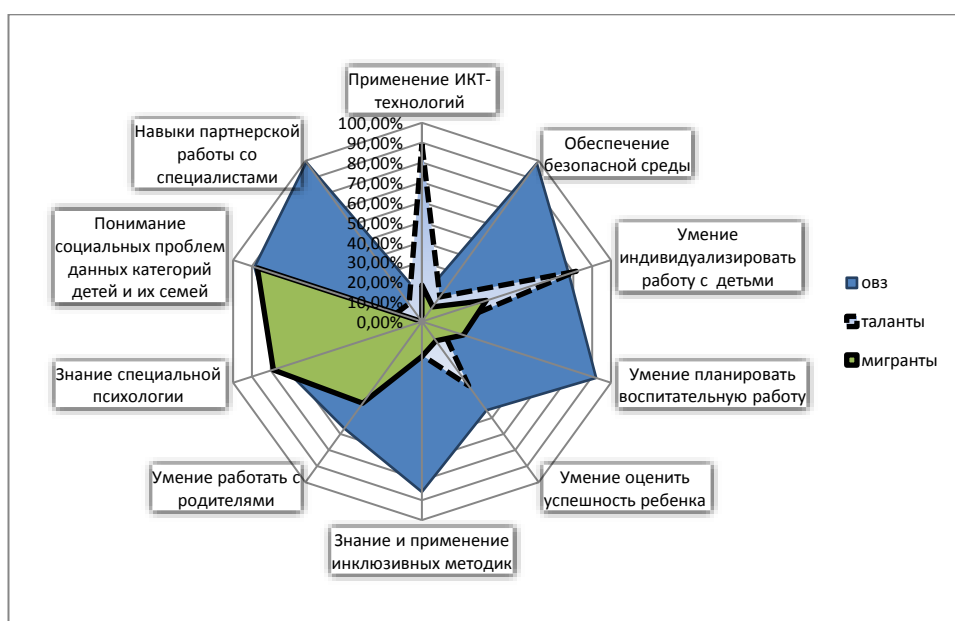


Рис. 5. Представления педагогов о базовых «инклюзивных компетенциях» в работе с разнородными группами детей (% ответивших от общего количества респондентов)

Результаты опроса, представленные на рис. 5, визуализируют тезис о широком меню инклюзивных компетенций для разных гомогенных групп в представлениях педагогов и руководителей образовательных организаций.

Выделим базовые из них для разных гомогенных групп по рейтингу (важности) в представлениях педагогов.

Для подгруппы «дети в ОВЗ»: (1) навыки партнерской работы со специалистами (логопедами, дефектологами, психологами и пр.); (2) умение обеспечивать безопасную среду обучения и коммуникаций; (3) навыки организации воспитательной деятельности в инклюзивной среде.

Для подгруппы «одаренные дети»: (1) владение ИКТ-технологиями; (2) умение индивидуализировать работу по потребностям детей.

Для подгруппы «дети-инофоны»: (1) знание специальной психологии, этнической, религиозной; (2) умение выявлять проблемы социального характера в работе с семьями мигрантов.

Гипотеза № 4. *Представления педагогов и руководителей о возможных барьерах в организации работы с разными гомогенными группами детей будут совпадать.*

Для проверки гипотезы № 4 респондентам была предложена анкета с перечнем потенциальных и/или реальных барьеров из 11-ти единиц и возможностью дополнить перечень барьеров самостоятельно (таблица 1).

Таблица 1

Перечень возможных барьеров в организации инклюзивной среды в образовательном учреждении

№	Наименование барьеров в организации инклюзивной среды
1	Отсутствие нормы наполняемости групп/классов
2	Недостаточная материально-техническая база
3	Отсутствие адаптированных (специализированных) образовательных программ
4	Недостаток/отсутствие финансирования
5	Недостаток специальных знаний о психофизиологических особенностях развития
6	Психологический дискомфорт педагога в общении с данной категорией детей
7	Непринятие «других детей» детским коллективом
8	Равнодушие родителей к проблемам развития ребенка
9	Отсутствие возможности совместной работы со специалистами
10	Отсутствие поддержки со стороны администрации
11	Отсутствие службы сопровождения детей с такими характеристиками
12	Иное (вписать)

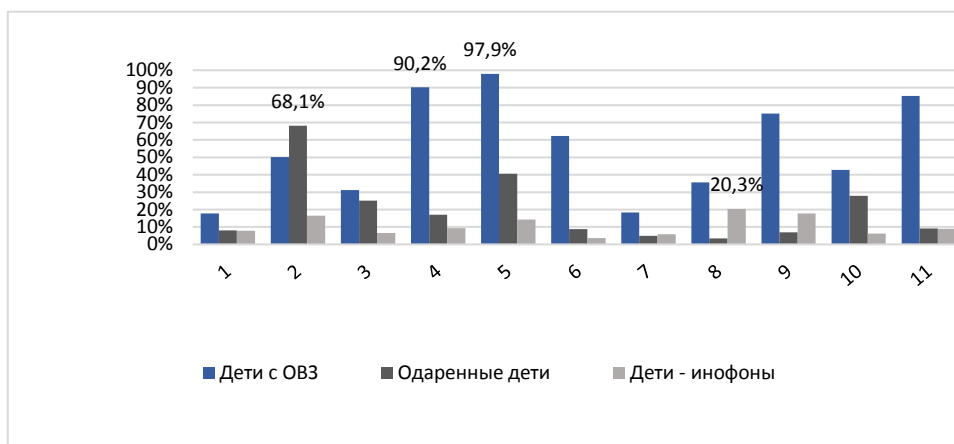


Рис. 6. Распределение представлений педагогов о возможных барьерах в организации работы с разными категориями детей (%). Цифры на горизонтальной оси рис. 6-7 соответствуют наименованиям барьеров, указанных в таблице 1.

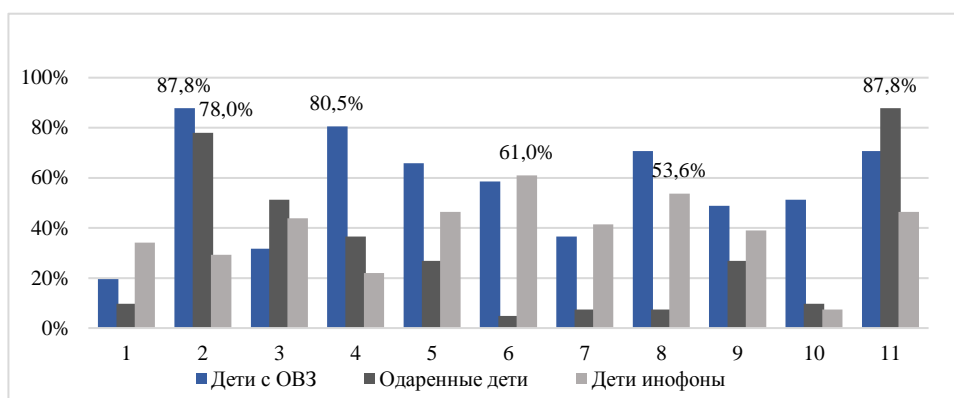


Рис. 7. Распределение представлений руководителей о возможных барьерах в организации инклюзивной среды с разными гомогенными группами детей (%). Цифры на горизонтальной оси рис. 6-7 соответствуют наименованиям барьеров, указанных в таблице 1

Результаты опроса, представленные на рис. 6 и 7 не опровергают нашу гипотезу № 4: представления двух типов респондентов (педагоги и руководители) в отношении возможных и/или существующих барьеров в организации инклюзивной среды существенно не различаются (рис. 6- 7; табл. 2).

Для каждой гомогенной группы можно выделить специфицированные на них барьеры в создании инклюзивной среды. Для сравнения выбираем по каждой подгруппе детей по три наиболее значимых барьера с точки зрения педагогов и руководителей, данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

*Базовые различия в представлениях педагогов и руководителей
о барьерах в организации инклюзивной среды*

Подгруппы детей	Наименование базовых барьеров в организации инклюзивной среды по группам респондентов	
	<i>Представления педагогов</i>	<i>Представления руководителей</i>
Дети с ОВЗ	(№ 5) Недостаток специальных знаний о психофизиологических особенностях развития.	(№ 2) Недостаточная материально-техническая база.
	(№ 4) Недостаток/отсутствие финансирования.	(№ 4) Недостаток/отсутствие финансирования.
	(№ 11) Отсутствие службы сопровождения детей с такими характеристиками.	(№ 11) Отсутствие службы сопровождения детей с такими характеристиками.
Дети инофоны	(№ 8) Равнодушие родителей к проблемам развития ребенка.	(№ 6) Психологический дискомфорт педагога в общении с данной категорией детей.
	(№ 9) Отсутствие возможности совместной работы со специалистами.	(№ 8) Равнодушие родителей к проблемам развития ребенка.
	(№ 2) Недостаточная материально-техническая база.	(№ 11) Отсутствие службы сопровождения детей с такими характеристиками.
Дети-talанты	(№ 2) Недостаточная материально-техническая база	(№ 11) Отсутствие службы сопровождения детей с особыми характеристиками.
	(№ 5) Недостаток специальных знаний о психофизиологических особенностях развития.	(№ 2) Недостаточная материально-техническая баз.
	(№ 10) Отсутствие поддержки со стороны администрации.	(№ 3) Отсутствие специализированных образовательных программ.

Условный согласованный в представлениях респондентов «рейтинг барьеров» в организации инклюзивной среды в концепте гетерогенности можно представить следующим списком:

- 1) ключевым барьером в организации и развитии инклюзивной среды респонденты обеих групп (педагоги и руководители) считают «отсутствие службы сопровождения детей с особыми характеристиками»;
- 2) второе место согласовано для обеих групп респондентов по всем типам гомогенных групп детей занимает барьер «недостаточная материально-техническая база»;
- 3) третье место разделяют барьеры, охарактеризованные как «недостаток специальных знаний о психофизиологических особенностях развития» и «равнодушие родителей к проблемам развития ребенка».

В дополнение к трем базовым барьерам:

- каждый второй руководитель (51,2%) и каждый четвертый педагог (25,2%) выделяют в перечне барьеров «отсутствие специальных образовательных программ»;
- около 37,0% руководителей и 17,0% педагогов называют в числе причин трудностей организации работы «недостаток финансирования»;
- каждый третий из респондентов-педагогов выделяет в качестве барьера «отсутствие поддержки со стороны администрации».

***Гипотеза № 5.** Ключевые представления педагогов и руководителей о базовых барьерах введения инклюзивного образования в гетерогенной образовательной среде будут различаться.*

Результаты опроса показали, что по трем позициям мнения респондентов на ближайшую перспективу совпадают:

- рост разнородности контингента обучающихся;
- дети с ОВЗ должны обучаться отдельно;
- с некоторыми категориями детей с ОВЗ возможно совместное обучение.

Большинство (63,5%) опрошенных педагогов называет родителей «основными противниками» совместного обучения разных групп детей в ближайшей перспективе развития инклюзивного образования, но с этим соглашается меньшинство (39,0%) респондентов-руководителей. Возможно, педагоги, являясь контактными персоналом, владеют большей информацией о настроениях по этому поводу родителей обучающихся.

76,1% педагогов и специалистов считают, что одаренные дети должны обучаться отдельно и по специальной программе, и это мнение разделяют 44,0% руководителей, т.е. большинство педагогов и почти

половина опрошенных руководителей не считают возможным совместное обучение типично развивающихся детей и детей одаренных.

В статье представлен фрагмент исследования в логике пяти гипотез. Выводы исследования репрезентативны для образовательного пространства Санкт-Петербурга и городских образовательных учреждений Ленинградской области.

Полное подтверждение получили гипотезы № 1, № 3 и № 5.

Частичное подтверждение получила гипотеза № 4.

Не подтвердилась гипотеза № 2.

Гипотеза № 1. Вне зависимости от типа учреждения общего образования (школа или детский сад) и места размещения организации (районы города и/или области) представления об инклюзивном образовании у педагогов, специалистов и руководителей будут традиционно связаны с работой с гомогенными группами, т.е. с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и не будут включать в контекст инклюзии признак гетерогенности, т.е. детей-мигрантов и талантливых детей.

Гипотеза № 2. Представления и руководителей, и педагогов о базовых профессиональных «инклюзивных компетенциях» педагогов *будут совпадать для гомогенных групп детей.*

Гипотеза № 3. Представления педагогов о базовых инклюзивных компетенциях в работе с *разными гомогенными группами детей в гетерогенной среде будут различаться.*

Гипотеза № 4. Представления педагогов и руководителей *о возможных барьерах* в организации работы с *разными гомогенными группами детей будут совпадать.*

Гипотеза № 5. Ключевые представления педагогов и руководителей о базовых барьерах в организации инклюзивного образования *в гетерогенной образовательной среде будут различаться.*

Инклюзивное образование в концепции модернизации образования рассматривается как долгосрочная стратегия, системный проект в организации деятельности образовательной системы в целом. Повышение гетерогенности в обществе приводит к изменениям в системе норм, многообразию обычаев, интересов, возможностей. Если говорить о школе как о социальном институте, то школа отражает все черты общества, в том числе и его гетерогенность.

Педагогическая деятельность в условиях гетерогенности контингента учащихся требует от педагогов и руководителей новых профессиональных компетенций, умения работать не только с гомогенными группами обучающихся и родителей, но и со всеми группами в составе

одного коллектива одновременно, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка и способствуя их развитию. Разнородность детских коллективов по самым разным параметрам сравнения (физиологическим, психологическим, физическим, эмоциональным, интеллектуальным и пр.) трансформируется из проблемы в условие развития системы образования и ресурс развития педагогических коллективов. Появляется возможность использовать гетерогенность контингента как ресурса, где эффективно поддерживаются различные потенциалы. Учет разнообразия в образовании важен, так как «потери от неиспользованных возможностей и разрушенных биографий будут неизмеримо большими, чем инвестиции в эффективную и справедливую систему образования и воспитания» [1].

В этой связи согласованность взглядов (представлений) педагогов, родителей и руководителей в отношении создания и поддержки инклюзивной образовательной среды является необходимым, но не достаточным условием устойчивого развития школы.

Литература

1. Грауманн О., Певзнер М. Доклад. Гетерогенность как педагогическая проблема. [Электронный ресурс]. - URL: <http://tempus2013-16.novsu.ru> (дата обращения: 10.12.2017).
2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н (с изм. от 25.12.2014 г.) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 г. № 30550). - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
3. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителей в процессе повышения квалификации. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://science-education.ru/pdf/2014/4/532.pdf> (дата обращения: 31.07.2018).
4. Сажина Н.М., Греховодова Д.В. Типология гетерогенных групп обучающихся в общеобразовательной организации. Историческая и социально-образовательная мысль. - Ч. 3. - 2016. - № 5. - Т. 8. - С. 149-152.
5. Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями, принятая Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. - Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. - URL: http://www.prpc.ru/ds/ds_02.shtml [архивировано в WebCite] (дата обращения: 28.07.2017).
6. Фуряева Т.В. Интеграция особых детей в общество. [Электронный ресурс]: Электрон. данные. - Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY, 06 ноября 2007 г. - Режим доступа: <http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1194354358>

&archive=1194448667&start_from=&ucat=& (свободный доступ) (дата обращения: 29.07.2018).

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. (с изм. от 2018 г). - Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

Авторы публикации

Заиченко Наталья Алексеевна, канд. пед. наук, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербургский кампус), академический руководитель магистерской программы «Управление образованием», e-mail: zanat@hse.ru

Сапунова Ирина Викторовна, магистр Государственного и муниципального управления, учитель-логопед, ГБОУ «СОШ № 21 им. Э.П. Шаффе», г. Санкт-Петербург, e-mail: irvis15@mail.ru

HETEROGENEITY AND INCLUSION AS UNDERSTOOD BY TEACHERS AND LEADERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Zaichenko N., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the National Research University, Higher School of Economics (St. Petersburg Campus), Academic Head of the Master's Program «Management in Education», e-mail: zanat@hse.ru

Sapunova I., Master's degree student, State and Municipal Administration, Speech therapist, E. Shuffe Secondary Medical School № 21, e-mail: irvis15@mail.ru

***Abstract.** The article presents some results of an empirical study conducted to identify the ideas of teachers and heads of educational organizations in St. Petersburg and the Leningrad Region about the problems of implementing the concept of inclusive education. In the process of research, the authors revealed differences and similarities in the respondents' perceptions about the real possibilities and barriers to the implementation of the concept of inclusive education, including their understanding of the actual phenomenon of the inclusive environment and the basic conditions for its organization.*

***Keywords:** heterogeneity, homogeneous groups, inclusive competencies, inclusive education, inclusive environment, limited health opportunities, children-volunteer, gifted child.*

References

1. Graumann O., Pevzner M. Report. Heterogeneity as a pedagogical problem. [Electronic resource]. - URL: <http://tempus2013-16.novsu.ru> (appeal date: 10/12/2017).
2. Order of the Ministry of Labor of Russia dated October 18, 2013 № 544n (as amended on December 25, 2014) «On the approval of a professional standard» Teacher (pedagogical activity in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) (Registered in the Ministry of Justice of Russia, December 6, 2013 № 30550). - Access mode: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
3. Romanovskaya I., Khafizullina I. The development of inclusive competence of teachers in the process of advanced professional training. [Electronic resource]. - Access mode: <https://science-education.ru/pdf/2014/4/532.pdf> (appeal date: 07/31/2018)

4. Sazhina N., Grekhovodova D. Typology of heterogeneous groups of students in general education organizations. *Historical and socio-educational idea*. - 2016. - Vol 8. - № 5. - Part 3. - P. 149-152.
5. Salamanca Declaration of Persons with Special Needs, adopted by the World Conference on Education of Persons with Special Needs: access and quality. - Salamanca, Spain, June 7-10, 1994. [Electronic resource]. - URL: http://www.prpc.ru/ds/ds_02.shtml [archived in WebCite] (appeal date: 07.28.2017).
6. Furyaeva T. Integration of Special Children into Society. [Electronic resource]: electron. data. - Minsk: Belarusian Digital Library LIBRARY.BY, November 6, 2007. - Access mode: http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1194354358&archive=1194448667&start_from=&ucat=& (free access). - Date of appeal: 07/29/2018.
7. Federal Law «On Education in the Russian Federation» № 273-FZ, dated December 29, 2012, as amended in 2018. - Access mode: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

Дата поступления: 30.05.2018.

УДК 376

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ (адаптационная среда)

С.Х. Миннеханова

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

***Аннотация.** В статье рассматривается решение проблемы социализации детей с ОВЗ в учреждениях профессионального образования путем развития у них учебной мотивации. Представлен ряд рекомендаций для преподавателей, работающих с такими детьми, для содействия адаптации и социализации детей в учебных группах, развитию у учащихся мотивации и улучшению их результатов.*

***Ключевые слова:** мотивация, учебная мотивация, инклюзивное образование, инклюзивная среда, ограниченные возможности здоровья, адаптация, социализация.*

Для системы образования определяющим фактором является необходимость обеспечения особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья [1].

Прежде всего, возникают трудности социализации детей с ОВЗ в учреждениях профессионального образования. Поэтому одной из главных задач данного учреждения является создать все условия для лучшей и быстрой адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Мотивация оказывает самое большое влияние на продуктивность учебного процесса и определяет успешность учащихся в дальнейшем. Развитие учебной мотивации - это процесс длительный, кропотливый и целенаправленный [2].

Преподаватели, работающие со студентами с ОВЗ, должны помнить следующее:

- *Подход к студенту с оптимистической гипотезой (безграничная вера в него).*

Каждый студент научится всему, для этого необходимо разное количество времени и усилий как со стороны студента, так и со стороны

преподавателя, но педагог не может сомневаться в возможности достижения результата каждым студентом.

- *Путь к достижению положительного результата может быть только «от успеха к успеху».* Для студента с ОВЗ очень важно постоянно чувствовать свою успешность. Для этого уровень сложности предлагаемых педагогом заданий должен соответствовать уровню возможностей студента. Нужно помнить: оценивая работу студента с ОВЗ, прежде всего, необходимо обращать внимание на то, что уже получилось, и лишь потом высказывать конкретные пожелания по улучшению работы.

- *Темп продвижения каждого студента определяется его индивидуальными возможностями.* Студент с ОВЗ не будет работать лучше и быстрее, если он постоянно слышит слова «быстрее», «поторопись», «ты опять последний». Этими словами достигается, как правило, обратный эффект, срабатывает принцип: «Пусть неправильно, зато быстро, как все».

- *Отказ от принципа «перехода количества дополнительных занятий в качество обучения».* Преподаватель знает, в чем заключаются трудности обучения студента с ОВЗ и как их преодолеть эффективными способами, т.е. от знания причины ошибки к ее устранению.

- *Постоянное отслеживание продвижения студента с ОВЗ.* Педагог всегда должен представлять: что студент с ОВЗ уже может сделать самостоятельно, что он может сделать с помощью педагога, родителей, в чем эта помощь должна выражаться.

- *В обучении необходимо опираться на сильные стороны в развитии студента с ОВЗ, выявленные в процессе психологической диагностики, наблюдения.*

- *Дистанционное обучение как одна из форм организации учебного процесса для лиц с ОВЗ:*

Обучаясь дистанционно, нет ограничений пространственными и временными рамками, можно учиться, не выходя из дома, по индивидуальному расписанию и в удобном темпе [3].

Подбор и разработка учебных материалов должны производиться с учетом того, чтобы предоставлять этот материал в различных формах так, чтобы студенты с ОВЗ получали информацию в полном объеме, доступном для понимания. Основной формой в дистанционном обучении является индивидуальная форма обучения, которая позволяет полностью индивидуализировать содержание, методы и темпы учебной деятельности студента с ограниченными возможностями здоровья; следить

за каждым его действием и операцией при решении конкретных задач; вносить вовремя необходимые коррекции как в деятельность студента с ОВЗ, так и в деятельность преподавателя.

Для успешного обучения студентов с ОВЗ необходимо создать толерантную социокультурную среду, способствующую формированию готовности всех членов коллектива к общению и сотрудничеству, способности воспринимать социальные, личностные и культурные различия [4].

Для успешной социализации студентов с ОВЗ в условиях образовательного учреждения необходимы полное принятие таких детей, помощь на пути адаптации, активное включение их в жизнь учебного заведения и т.д. Мы должны помнить, что дети с ОВЗ - это обычные дети, только «особые».

Исходя из вышесказанного можно сделать выводы:

- Создание благоприятного психологического климата в учебном заведении помогает преодолеть барьер образовательной среды.
- Принятие студентов с ОВЗ как здоровых дает хороший результат на пути овладения профессией.
- Создание условий для развития потенциальных способностей личности позволяет людям с ОВЗ стать полноценными членами общества.

Результаты исследования показали, что у лиц с ограниченными возможностями здоровья в поведении чаще проявляются такие стратегии, которые основываются на рациональной переработке информации и выборе обоснованных действий в трудных жизненных ситуациях. Обесценивание в стрессовых ситуациях собственных эмоций и переживаний для них не характерно, что противоположно результатам, полученным в контрольной группе; при этом респондентов контрольной группы, придерживающихся в поведении более осознанных и рациональных способов совладания, оказалось меньшинство [5].

Студентам с ОВЗ свойственна заниженная мотивационная направленность на успех, сочетающаяся с повышенной тенденцией к избеганию неудач, в отличие от студентов контрольной группы, у которых выявлена противоположная закономерность. Однако и здоровые студенты, и студенты с ограниченными возможностями здоровья чаще проявляют осторожность, предпочитают избегать высокого риска.

Таким образом, для студентов с ОВЗ, по сравнению с респондентами контрольной группы, более характерны концентрированность на

сложностях жизни, минимальное снижение возможных потерь в ситуациях достижения целей, меньшее чувство контроля над собственной жизнью. В целом, они тревожнее из-за постоянных сомнений и неуверенности в себе, но наиболее готовы к проявлению больших усилий в работе.

Литература

1. Бочкова Д.Б., Калашникова А.А., Ксенофонтова В.А., Шелудько О.С. Отношение студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. - 2015. - № 12. - Т. 5. - С. 1544-1545.
2. Воронина А.Н. Особенности копинг-стратегий современных подростков, 2016. - С. 484-487.
3. Долматова Е.С., Назаркина А.С., Шелудько О.С. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. - 2015. - № 12. - Т. 5. - С. 1529-1531.
4. Жилюк М.А. Некоторые особенности копинг-стратегий и качества жизни у инвалидов ФКУ «ГБ МСЭ по Мурманской области» Минтруда России / Жилюк М.А., Кравец Л.А., Сухова И.А., Аверьянова А.В. - 2015. № 2. - С. 82-88.
5. Твардовская А.А. Исследование профессиональной мотивации студентов-инвалидов в условиях высшего образования. - Казань: КФУ. - 2015. - № 11. - С. 355-357.

Автор публикации

Миннеханова Сания Хазиповна, доцент кафедры гражданского права, Университет управления «ТИСБИ», г. Казань.

MOTIVATION OF STUDENTS WITH HEALTH LIMITATIONS (adaptation environment)

Minnekhanova S., PhD, Associate Professor, Civil Law Chair, the University of Management «TISBI».

***Abstract.** The article discusses the problem of socialization of children with disabilities in vocational education institutions by developing their learning motivation. The author presents a number of recommendations for teachers working with such children to promote the adaptation and socialization of children in educational groups, the development of motivation among students, and the improvement of their results.*

***Keywords:** motivation, learning motivation, inclusive education, inclusive environment, limited health opportunities, adaptation, socialization.*

References

1. Bochkova D., Kalashnikova A., Ksenofontova V., Sheludko O. The attitude of University students to people with disabilities // Medical News Online Conferences Bulletin. - 2015. - Vol. 5. - № 12. - P. 1544-1545.
2. Voronina A. Features of coping-strategies of modern adolescents, 2016. - P. 484-487.
3. Dolmatova E., Nazarkina A., Sheludko O. Features of the socialization of children with disabilities // Bulletin of medical Internet conferences. - 2015. - Vol. 5. - № 12. - P. 1529-1531.
4. Zhilyuk M. Some features of coping-strategies and quality of life of people with disabilities Murmansk region, Ministry of Labor of Russia / Zhilyuk M., Kravets L., Sukhova I., Averyanova A. - 2015. - № 2. - P. 82-88.
5. Tvardovskaya A. The study of professional motivation of students with disabilities in higher education. - Kazan: Kazan Federal University. - 2015. - № 11. - P. 355-357.

Дата поступления: 30.05.2018.

УДК 378.18

**ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ
МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ
СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА**

И.В. Федулова

ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский
университет» Министерства здравоохранения
Российской Федерации,
г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы организации добровольческой деятельности в сфере российского здравоохранения, а также вопросы участия в данном направлении и мотивация к занятию добровольческой деятельностью у студентов медицинских вузов.*

***Ключевые слова:** добровольческая деятельность, волонтер, медицинское волонтерство, добровольческая деятельность в сфере здравоохранения.*

В настоящее время одной из задач в образовательной сфере является воспитание активной, образованной, интеллектуально, физически и культурно развитой молодежи с высоким уровнем социальной ответственности, нацеленной на собственное профессиональное развитие, а также повышение благополучия своей страны.

Профессия медицинского работника, бесспорно, является одной из наиболее сложных и ответственных. Для того чтобы стать врачом, требуются годы ежедневного труда и высокая степень профессиональной и личной ответственности. Недостаточно просто овладеть теоретическими знаниями в процессе обучения, необходимо наращивать практические навыки (работать в клинике, быть рядом с пациентами), обладать определенными личностными качествами (милосердием, ответственностью, трудолюбием).

В последнее время значительная масса студенческой молодежи понимает необходимость общественно полезного труда, многие стремятся проявить себя не только в учебе, но и занимаются общественной деятельностью в свое свободное время.

В частности, для студентов медицинских вузов прекрасной возможностью реализовать свои стремления является добровольческая деятельность в сфере здравоохранения, при этом стимулы, по которым студенты выбирают именно это направление, бывают самыми разными.

Из исследования Н.В. Логинова следует, что «в специальных научных исследованиях выявлено, что эти мотивы могут не только носить альтруистический или религиозный характер, но и быть связанными с другими потребностями человека (например, обучиться новым навыкам, выработать какое-либо умение, найти поддержку, почувствовать себя способным сделать что-то новое, включиться в новые социальные отношения, почувствовать свою причастность к историческому событию и многое другое)» [5].

Действительно, среди множества мотивов, которые стимулируют современную молодежь к добровольческой деятельности в сфере здравоохранения можно выделить следующие:

1. *Психологический аспект.* Несмотря на то, что медицинское волонтерство - одно из самых трудных, тем не менее, среди людей, им занимающихся, формируется настоящая команда единомышленников, готовых при необходимости прийти на выручку и поддержать в трудные моменты, которые выступают в роли наставников в профессии.

2. *Идеологический аспект.* Студенты, готовясь к профессиональной деятельности, стремятся овладеть как можно большим количеством знаний, приблизиться к медицинской профессии, через волонтерство.

3. *Организационно-институциональный аспект.* Любая деятельность в сфере здравоохранения достаточно жестко регламентирована, и попасть даже в качестве волонтера в лечебное учреждение достаточно сложно. Для студентов медицинских вузов в этой части созданы условия. У вузов, как правило, существуют соглашения с ведущими клиниками об организации работы волонтеров на их территории, есть назначенные кураторы.

Добровольческая деятельность в последние годы приобретает профессиональный окрас. Появилось множество новых направлений добровольческой деятельности (экологическое, культурное, спортивное и т.д.). Наряду с вышеперечисленными направлениями активно развивается добровольчество в сфере здравоохранения, которым предпочитают заниматься студенты медицинских вузов. Согласно данным исследования, проведенного Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в 2017 г., 89% населения нашей страны

считает важным добровольчество (волонтерство) в сфере оказания квалифицированной помощи в медицинских организациях и госпиталях. Этот вид добровольческой (волонтерской) помощи занял третье место в списке самых востребованных направлений добровольчества (волонтерства) после помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, и поиска пропавших людей [1].

Органы государственной власти всецело осознают и поддерживают добровольческую деятельность в сфере здравоохранения – медицинское волонтерство. Для поддержки данного направления Приказом Министерства здравоохранения Российской Федерации от 26 сентября 2017 г. № 678 был создан Федеральный центр поддержки добровольчества в сфере охраны здоровья. При этом направлений в составе медицинского волонтерства также немало. Нужно отметить, что медицинское волонтерство - явление далеко не новое, а, скорее, хорошо забытое старое.

Так, например, «Князь В.Ф. Одоевский - один из известнейших филантропов своего времени. Без активного участия князя не обходилось ни одно благотворительное мероприятие. Бескорыстие князя, искреннее желание помочь, принести пользу приводили к нему множество нуждающихся. Особенной заботой князя были дети, именно он был автором идеи организации детских приютов в России и автором устава Елизаветинской клиники для новорожденных» [4].

Особого внимания заслуживает деятельность Федора Петровича Гааза, безвозмездно лечившего больных в богадельнях. Гааз также известен своим милосердным отношением к тюремным больным, борьбой за улучшение условий содержания в тюрьмах, часто успешными ходатайствами о выделении материальных средств тюрьмам. Особенность подхода Гааза к благотворительности заключается в том, что он помогал своим трудом, а не только жертвовал крупные суммы денежных средств.

Интересен еще один пример личного участия в решении социальных проблем. Так, дочери Российского императора, представительницы дворянства, а также высших слоев общества, принимали активное участие в деятельности общества сестер милосердия. В мирное время они работали в больницах, приютах, богадельнях, посещали заключенных, помогали населению, пострадавшему от стихийных бедствий. Одним из ярких проявлений их добровольческой деятельности является помощь госпиталям, а также сестринский уход и забота о раненых во время русско-японской войны 1904-1905 гг. и в период Первой мировой войны.

К 1917 г. добровольный труд всех сословий помогал снять остроту многих социальных проблем нуждающихся слоев населения в Российской империи.

Деятельность земств – весьма знаменательная веха истории добровольчества в нашей стране. Бесплатное начальное образование в до-революционной России формально находилось в ведении Синода. Однако система церковно-приходских школ из-за незаинтересованности сельского духовенства была малоэффективна. Большинство народных начальных школ во II половине XIX века принадлежало именно земствам, и в них охотно преподавали волонтеры. Земствам и врачам-энтузиастам история волонтерства в России обязана также распространением бесплатного медицинского обслуживания в деревнях, где издревле применялись лишь народные средства: вспомним хотя бы «Записки юного врача» М. Булгакова. Одна из самых ярких страниц истории волонтерства нашей страны, и, в частности, волонтерства в Москве, связана с русско-турецкой войной. В конце 1870-х годов монахини московской Свято-Никольской обители стали первыми в мире сестрами милосердия, которые добровольно отправились на фронт для оказания помощи раненым бойцам. К началу Первой мировой войны это добровольческое движение распространилось среди женщин-волонтеров и за рубежом (Красный Крест).

После октября 1917 г. волонтерство в России приобрело «добровольно-принудительный» характер. Инициативу, ранее принадлежавшую общественным организациям и частным лицам, полностью взяло в свои руки государство. Последняя негосударственная волонтерская организация - российский филиал Международного Красного Креста - была закрыта в 1930-е годы [2, с. 36].

В годы Великой Отечественной Войны в Казани и республике была развернута госпитальная сеть на 50 тыс. коек. Дни и ночи на протяжении всей войны в эвакогоспиталях наравне с медицинским персоналом трудились и добровольцы.

Современное медицинское добровольчество стало активно развиваться после представленного в 2013 г. послания Президента России В.В. Путина Федеральному собранию Российской Федерации, в котором говорится, что: «Нам нужно возродить традиции милосердия. Предлагаю организовать в России широкое движение добровольцев, готовых работать в системе здравоохранения, оказывать посильную помощь» [3].

Благодаря пристальному вниманию к добровольческой деятельности (волонтерству) со стороны государства за последние годы в России сформировалась система медицинского волонтерства, которая включает в себя Всероссийское общественное движение «Волонтеры-медики», имеющее региональные представительства в восьми Федеральных округах; в каждом региональном Министерстве есть ответственный куратор за медицинское волонтерство, а также в каждом вузе сформирован Волонтерский центр, который координирует деятельность добровольцев в каждом вузе.

В области здравоохранения были сформированы основные направления осуществления добровольческой (волонтерской) деятельности, к которым относятся:

1. Помощь в оказании медицинских услуг и медицинском специальном уходе, оказываемая лицами, имеющими или получающими профильное медицинское образование.
2. Помощь в общем уходе за пациентами.
3. Содействие популяризации здорового образа жизни и профилактики заболеваний.
4. Содействие популяризации «кадрового» донорства крови и ее компонентов.
5. Содействие в обучении и оказании первой помощи (помощь в медицинском сопровождении спортивных и массовых мероприятий).
6. Информационная, консультационная, психологическая, просветительская, досуговая и иная поддержка пациентов медицинских организаций.
7. Профориентация школьников в медицину.
8. Иные направления, не противоречащие законодательству Российской Федерации, а также не создающие угрозу жизни и здоровью граждан / пациентов медицинской организации [1].

Необходимо отметить, что студенты с большим интересом участвуют в деятельности всех вышеназванных направлений, так как каждое из них позволяет приобрести дополнительные навыки и компетенции, связанные с будущей профессиональной деятельностью, познакомиться с различными направлениями и медицинскими специальностями, что способствует осознанному выбору специальности по окончании вуза.

Для работодателя волонтеры также являются важным звеном, так как лечебно-профилактические учреждения еще на стадии обучения в вузе проводят отбор будущих молодых специалистов.

Таким образом, можно признать, что добровольческая деятельность в сфере здравоохранения имеет высокую значимость в образовательной практике при подготовке современного специалиста, а также способствует: более эффективной работе медицинских учреждений, реализации личного и профессионального потенциала молодежи, снижению заболеваемости за счет повышения эффективности профилактической работы, содействует получению дополнительных профессиональных компетенций, а также формирует приверженность к будущей профессии.

Литература

1. Савчук П.О., Надарейшвили Г.Г., Белокопытова Н.В., Метелев А.П., Арсеньева Т.Н., Хромов В.В., Якунчикова М.С. Методические рекомендации по организации работы добровольцев (волонтеров) в сфере охраны здоровья. - М., 2018.
2. Левдер И.А. Добровольческое движение как одна из форм социального обслуживания // Социальная работа. - 2006. - № 2. - С. 35-38.
3. Всероссийское общественное движение «Волонтеры-медики». [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.volmedic.com/> VOLUNTEER MANAGEMENT AS A TOOL OF COOP
4. Милосердие: Учебное пос. / Под ред. М.П. Мчедлова.
5. Логинова Н.В. Добровольчество как социальное явление: опыт презентации концептуального словаря // Политическая лингвистика. - 2012. - № 3 (41).

Автор публикации

Федулова Инесса Владиславовна, начальник Управления по воспитательной работе, ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации.

VOLUNTARY ACTIVITY OF STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITIES, AS A TIMELY EDUCATIONAL PRACTICE IN TRAINING A PRESENT DAY SPECIALIST

Fedulova I., the Head of the Department for Educational activities, Kazan State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation.

Annotation. The article deals with the organization of volunteer activities in the field of Russian health care, as well as issues of participation in this area and the motivation to engage in volunteering with medical students.

Keywords: volunteering, volunteer, medical volunteering, volunteering in health care.

References

1. Savchuk P., Nadareishvili G., Belokopytova N., Metelev A., Arsenieva T., Khromov V., Yakunchikova M. Methodical recommendations on the organization of work of volunteers in the field of health protection. - Moscow, 2018
2. Levder I. The voluntary movement as one of the forms of social services // Social work. - 2006. - № 2. - P. 35-38.
3. All-Russian public movement «Doctors-Volunteers». [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.volmedic.com/> VOLUNTEER MANAGEMENT AS A TOOL OF COOP
4. Mercifulness: Study guide / ed. By M. Mchedlova.
5. Loginova N. Volunteering as a social phenomenon: the experience of presenting a conceptual dictionary // Political linguistics. - 2012. - № 3 (41).

Дата поступления: 02.06.2018.

УДК 376.3

**К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ДЛЯ ЛИЦ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Э.А. Иртуганова, И.И. Ямалеев

ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский техниче-
ский университет им. А.Н. Туполева», г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье раскрыто значение программ переподготовки специалистов с присвоением дополнительных квалификаций для формирования профессиональных компетенций студентов вузов, которые они могут осваивать параллельно с основной образовательной программой.*

***Ключевые слова:** адаптивная физическая культура, компетенция, дополнительное профессиональное образование, компетентностный подход, профессиональные возможности, дополнительные образовательные программы.*

Целью профессиональной подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в вузе является устранение барьеров, препятствующих полноценному и качественному образованию путем адаптации обучающихся с ОВЗ к интегрированному и инклюзивному обучению и дальнейшей профессиональной деятельности. Процесс такой подготовки должен быть организован в университете таким образом, чтобы создать оптимальные условия для раскрытия и реализации потенциальных возможностей обучающегося с ОВЗ в соответствии с его особыми образовательными потребностями, психоэмоциональным состоянием, общим уровнем развития.

Существенными составляющими этих условий являются адаптация и индивидуализация образовательной траектории обучающегося с инвалидностью с учетом вида и характера нарушения здоровья. В связи с этим первоочередными задачами вуза являются разработка адаптированной образовательной программы высшего образования (далее - АОП

ВО) и последующая ее реализация в условиях интегрированного и инклюзивного обучения.

Одним из принципов разработки АОП ВО в части характеристики профессиональной деятельности является принцип равноправия, то есть по окончании обучения выпускники с ограничениями здоровья должны освоить те же области и объекты профессиональной деятельности соответствующего направления и направленности подготовки, что и остальные выпускники, и быть готовыми к выполнению всех обозначенных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (далее - ФГОС ВО) видов профессиональной деятельности и к решению всех указанных профессиональных задач. Вводить какие-либо дифференциации или ограничения в отношении компетенций и видов профессиональной деятельности выпускников-инвалидов и выпускников с ОВЗ не допускается.

Следующими принципами, которыми руководствуются при разработке АОП ВО по соответствующему направлению и профилю подготовки бакалавра, являются адаптация образовательного сегмента и индивидуализация обучения. При этом необходимо учесть обозначенный в ФГОС ВО увеличенный срок обучения по индивидуальному плану, в период которого обучающемуся с инвалидностью представляется на выбор освоение той или иной дисциплины адаптационного модуля. Набор адаптационных дисциплин разрабатывается для соответствующего направления подготовки, исходя из следующих факторов: наличия спектра общеобразовательных дисциплин базового цикла, требующих хорошего уровня школьной подготовки, для последующего более качественного освоения дисциплин профессионализирующей направленности; необходимости в когнитивных образовательных технологиях сопровождения профильных дисциплин.

Миссия, цели и задачи АОП ВО

Цель АОП ВО по направлению подготовки академического бакалавра - развитие у обучающихся с ОВЗ личностных качеств, а также формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и вводимых вузом компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО по данному направлению подготовки. Цель АОП ВО отражает специфику конкретной программы с учетом ее направленности, социальной значимости, задач в соответствии с

требованиями образовательного стандарта и с учетом требований работодателей.

Целями АОП ВО в области воспитания личности являются: интеграция и адаптация в профессиональное сообщество; развитие общекультурных потребностей, творческих способностей, ответственности, социальной адаптации, коммуникативности; укрепление нравственности, толерантности, настойчивости в достижении цели, выносливости и физической культуры.

Целью АОП ВО в области обучения является удовлетворение потребностей личности в овладении основами гуманитарных, социальных, экономических, математических и естественно-научных и профессиональных знаний, позволяющее выпускнику с ограничениями здоровья успешно работать в соответствующей сфере деятельности, согласованной с его индивидуальной программой реабилитации и/или абилитации (ИПРА), обладать универсальными и профессиональными компетенциями, способствующими его социальной мобильности и востребованности на рынке труда.

Указанные цели достигаются путем успешной реализации в вузе методической, организационной, кадровой и материально-технической составляющих учебного процесса, отвечающего требованиям мирового уровня образования в данной предметной области и с использованием специальных образовательных технологий.

Адаптированная образовательная программа предусматривает решение следующих задач:

- создание условий для реализации прав обучающихся с ОВЗ на получение качественного высшего образования;
- организация коррекционно-реабилитационной работы с обучающимися с различной степенью ограничения здоровья;
- сохранность и укрепление здоровья обучающихся с ОВЗ;
- обеспечение благоприятного психолого-педагогического климата для реализации индивидуальных способностей обучающихся с ОВЗ;
- совершенствование материально-технического и ресурсного обеспечения вуза;
- совершенствование системы кадрового обеспечения.

Формирование и реализация компетентного подхода в инклюзивном образовании

Целевым полаганием и конечным результатом освоения обучающимся с ОВЗ адаптационных дисциплин (модулей) является формирование у них специальной вводимой вузом компетенции (код компетенции – ВК-2). Компетенция ВК-2 обозначает «готовность решать стандартные задачи в профессиональной деятельности на основе знаний основных положений и законов естественных наук и математики; проводить теоретические и экспериментальные исследования на основе информационной и библиографической культуры с применением средств универсальных и специальных информационных и телекоммуникационных технологий и с учетом ограничений здоровья».

Компетенция ВК-2 направлена на подготовку выпускника с ОВЗ в соответствии с видами профессиональной деятельности, на которые ориентирована соответствующая программа академического бакалавриата, для решения профессиональных задач в приоритетных видах профессиональной деятельности.

Анализ содержания адаптированных образовательных программ подготовки академического бакалавра технического профиля выявил, что основные профессиональные задачи выпускника с ОВЗ так же, как и выпускника без инвалидности, в будущей трудовой деятельности следующие: моделирование объектов и процессов, в том числе с использованием стандартных пакетов прикладных программ; участие в планировании и проведении экспериментов, обработка их результатов с применением современных информационных технологий; расчет и проектирование деталей, узлов и устройств технических систем в соответствии с техническим заданием с использованием средств автоматизации проектирования; участие в работе группы специалистов по планированию и выполнению экспериментов и обработке их результатов; участие в работе по созданию, исследованию и выбору материалов, оценке их качества путем комплексного анализа их структуры и свойств, физико-механических, коррозионных и других испытаний; участие в производстве материалов с заданными технологическими и функциональными свойствами; проектирование высокотехнологичных процессов в составе первичного проектно-технологического или исследовательского подразделения; участие в подготовке и проведению стандартизации и сертификации процессов, оборудования и материалов; подготовка документов при создании системы менеджмента качества на предприятии или в организации; проектирование высокотехнологичных процессов в

составе первичного проектно-технологического или исследовательского подразделения и пр.

Анализируя профессиональные задачи в таких приоритетных видах деятельности, как научно-исследовательская и проектно-конструкторская, к которым готовит выпускников технический вуз, можно отметить, что универсальными являются:

- участие в проведении экспериментов, в работе по моделированию объектов, в разработке проектов;

- использование современных информационных технологий при разработке проектов, обработке результатов экспериментов, процедур диагностики.

Отсюда следует, что вуз в отношении категории обучающихся с ОВЗ ставит перед собой дополнительные задачи по формированию у них устойчивых знаний, навыков и умений для обеспечения конкурентоспособности на рынке труда в будущей профессиональной сфере и способствующих минимизации влияния ограничений здоровья обучающихся с ОВЗ и инвалидов на формирование общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций.

Обучающиеся с инвалидностью разной нозологии должны не только овладеть необходимыми устойчивыми умениями пользователя персонального компьютера, знаниями основных принципов телекоммуникаций в современном мире, практическими навыками поиска информации в глобальной сети Интернет, работы с электронной почтой, с базами данных и знаний, но и приобрести умения применять информационные технологии в учебном процессе и в последующей профессиональной деятельности в работе по проектированию, моделированию и диагностированию различных объектов и процессов. Обучающиеся с ОВЗ должны овладеть простейшими навыками выполнения эксперимента, начиная с постановки задачи и заканчивая адекватным представлением ее результатов с применением математического пакета. Также они должны научиться использовать специальные технические средства в учебном процессе и в трудовой деятельности с тем, чтобы компенсировать влияние нарушенных органов и систем.

Представление обобщенной структуры вводимой вузом компетенции

Определение структуры компетенции ВК-2 заложено в несколько этапов. Последовательность этих этапов обеспечивает сопряженность в переходе от компетенции к результатам образования и, соответственно, к содержанию образования.

Вводимая вузом специальная компетенция ВК-2 является «сложной» по структуре компетенцией и может быть фрагментирована на отдельные компоненты (таблица 1). Для каждой составной части (компоненты) на последующих этапах подбираются соответствующие результаты обучения.

Таблица 1. Компоненты компетенции ВК-2

Индекс (вузовский)	Компетенция	Компоненты
ВК-2	готовность решать стандартные задачи в профессиональной деятельности на основе знаний основных положений и законов естественных наук и математики; проводить теоретические и экспериментальные исследования на основе информационной и библиографической культуры с применением средств универсальных и специальных информационных и телекоммуникационных технологий с учетом ограничений здоровья	готовность решать стандартные задачи в профессиональной деятельности на основе знаний основных положений и законов естественных наук с применением средств универсальных и специальных технологий с учетом ограничений здоровья
		готовность решать стандартные задачи в профессиональной деятельности на основе знаний основных положений и законов математики с применением средств универсальных и специальных технологий с учетом ограничений здоровья
		проводить теоретические и экспериментальные исследования на основе информационной и библиографической культуры с применением средств универсальных и специальных информационных и телекоммуникационных технологий с учетом ограничений здоровья

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

Отбор составляющих действий

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

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

Адаптационные дисциплины не являются обязательными, их выбор осуществляется обучающимися с ОВЗ и инвалидами в зависимости от их индивидуальных потребностей и фиксируется в индивидуальном учебном плане. Обучающийся может выбрать любое количество адаптационных дисциплин.

Вуз оказывает квалифицированное содействие адекватному выбору адаптационных дисциплин (модулей) обучающимся лицам с ОВЗ с учетом оценки особенностей их психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей.

Перечень, количество и содержание адаптационных дисциплин определяются специальным структурным подразделением Университета – КУИМЦ, исходя из особенностей контингента обучающихся с ОВЗ и инвалидов и их образовательных потребностей, и фиксируются в индивидуальном учебном плане.

С целью освоения этих дисциплин (модулей) КУИМЦ может создавать сводные группы обучающихся лиц с ОВЗ, выбравших ту или иную адаптационную дисциплину (модуль), и, соответственно, организует расписание занятий для каждой группы в графике общего расписания учебных занятий. Для освоения адаптационных дисциплин (модулей) используется также потенциал индивидуальной работы с обучающимися с ОВЗ.

На каждое направление подготовки в учебном плане индивидуально-группового и индивидуального обучения присутствует от 10 до 13 адаптационных дисциплин (модулей). Часть адаптационных дисциплин являются универсальными для разных планов и программ подготовки. Остальная часть адаптационных дисциплин связана с направлением

ностью (профилем) подготовки и в основном связана с профадаптационным содержанием и когнитивными технологиями сопровождения профильных дисциплин.

Преподавателями КУИМЦ на сегодняшний день разработаны материалы (рабочие программы, аннотации рабочих программ, фонды оценочных средств, курсы лекций, презентационные и видеоматериалы, методические указания к выполнению практических работ, методические рекомендации к самостоятельной работе) по комплексу адаптационных дисциплин, отнесенных к разным направлениям и профилям подготовки, но объединенных своим целевым назначением формирования у обучающихся с ОВЗ компетенции ВК-2.

В таблице 2 соотнесены компоненты компетенции ВК-2 и адаптационные дисциплины (модули), изучение которых направлено на формирование этой составляющей.

Таблица 2. Перечень дисциплин адаптационного цикла, направленных на формирование компонент компетенции ВК-2

<i>N п.п</i>	<i>Компоненты компетенции ВК-2</i>	<i>Дисциплины адаптационного цикла</i>
1	Готовность решать стандартные задачи в профессиональной деятельности на основе знаний основных положений и законов естественных наук с применением средств универсальных и специальных технологий с учетом ограничений здоровья	<i>Адаптивный курс физики Теоретические основы химии Теоретические основы радиотехники Психоакустика и основы медико-технической реабилитации Введение в теорию устройств приема и передачи сигналов Введение в курс сопротивления материалов Введение в теорию механизмов и машин Профадаптационный курс по материаловедению и технологии материалов Когнитивные технологии сопровождения дисциплин по материаловедению и технологии материалов, Когнитивные технологии сопровождения дисциплин по теории сплавов и основам конструирования</i>

2	Готовность решать стандартные задачи в профессиональной деятельности на основе знаний основных положений и законов математики с применением средств универсальных и специальных технологий с учетом ограничений здоровья	<i>Адаптивный курс математики</i> <i>Теоретические основы метрологии</i> <i>Введение в теорию устройств приема и передачи сигналов</i> <i>Введение в теорию и практику геоинформационных систем и технологий</i> <i>Введение в курс теории информации и информационных процессов</i> <i>Введение в курс сопротивления материалов</i> <i>Введение в теорию механизмов и машин</i> <i>Введение в теорию механики</i>
3	Готовность проводить теоретические и экспериментальные исследования на основе информационной и библиографической культуры с применением средств универсальных и специальных информационных и телекоммуникационных технологий с учетом ограничений здоровья	<i>Основы компьютерной грамотности и информационно-коммуникационной компетентности</i> <i>Учебные мастерские</i> <i>Проадаптационный курс по основам электроники и электротехники</i> <i>Проадаптационный курс по материаловедению и технологии материалов</i> <i>Когнитивные технологии сопровождения дисциплин по теории цепей и сигналов</i> <i>Когнитивные технологии сопровождения дисциплин по программированию</i> <i>Когнитивные технологии сопровождения дисциплин по материаловедению и технологии материалов</i> <i>Когнитивные технологии сопровождения дисциплин по теории сплавов и основам конструирования</i>

Специальная вводимая вузом компетенция ВК-2, обозначенная как «готовность решать стандартные задачи в профессиональной деятельности на основе знаний основных положений и законов естественных наук и математики; проводить теоретические и экспериментальные исследования на основе информационной и библиографической культуры с применением средств универсальных и специальных информационных и телекоммуникационных технологий с учетом ограничений здоровья», нацелена на минимизацию у обучающихся с устойчивыми нарушениями слуха, зрения, речи выраженных ограничений в сфере обучения и трудовой деятельности, на достижение запланированных результатов освоения образовательной программы в части дисциплин математического, естественно-научного и профессионального циклов, и формируется при освоении АОП ВО

при изучении комплекса адаптационных дисциплин (модулей) когнитивного сопровождения, индивидуализированной коррекции нарушений учебных и коммуникативных умений, профессиональной адаптации.

Литература

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс] Сайт «Российская газета». - URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
2. Иртуганова Э.А. Концепция многоуровневого инклюзивного образования для людей с ограниченными возможностями здоровья в условиях технического вуза // II Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика, психология и технология инклюзивного образования»: Сб. ст. - Казань: Познание, 2014. - С. 163-167.
3. Иртуганова Э.А. Обоснование вводимой вузом компетенции для формирования коммуникативных умений и навыков у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в техническом университете. - Ж-л «Инклюзия в образовании». - 2017. - № 4 (8). - Т. 2. - С. 18-30.

Авторы публикации

Иртуганова Эльмира Анверовна, канд. хим. наук, профессор кафедры специальных технологий в образовании, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева», e-mail: irtuganel@mail.ru

Ямалеев Ильнур Ильмирович, студент, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева», e-mail: IIYamaleev@kai.ru

TO THE QUESTION ABOUT OF ADAPTATION AND INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PATH FOR PERSONS WITH DISABILITIES OF HEALTH DURING TRAINING IN TECHNICAL UNIVERSITY

Irtuganova E., Candidate of Chemical Sciences, Professor of the Department of Special Technologies in Education, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev, e-mail: irtuganel@mail.ru

Yamaleev I., student, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev, e-mail: IIYamaleev@kai.ru

Abstract. *The article reveals such issues of the organization of inclusive education as the integration, adaptation and individualization of the learning process of persons with disabilities. The content and justification of the competence introduced by the university, aimed at minimizing the expressed limitations in the field of education and professional activity among students with disabilities, is considered.*

Keywords: *competence, limited health, special learning conditions, adapted educational program, individual training, adaptation module, correctional and rehabilitation measures.*

References

1. Federal Law of the Russian Federation dated December 29, 2012. № 273-FZ «On Education in the Russian Federation». [Electronic resource] Rossiyskaya Gazeta website. -URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. Irtuganova E. The concept of multi-level inclusive education for people with disabilities in a technical university // II International Scientific and Practical Conference «Pedagogy, Psychology and Technology of Inclusive Education»: Collection of articles. - Kazan: Poznaniye, 2014. - P. 163-167.
3. Irtuganova E. Justification of the competence introduced by the university for the development of communication skills in students with disabilities in a technical university // Journal «Inclusion in Education». - 2017. - Vol. 2. - № 4 (8). - P. 18-30.

Дата поступления: 27.05.2018.

УДК 376.3

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В КОМПЛЕКСНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ

Н.В. Микляева

Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье дается описание этиологии расстройств аутистического спектра, их сущности как асинхронного типа задержки развития, приводятся критерии диагностики и предлагаются сравнительные клинические и психолого-педагогические характеристики типичного и атипичного аутизма, позволяющие выявить особые образовательные потребности детей и реализовать их в системе комплексного сопровождения в условиях детского сада.*

***Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, ранний детский аутизм, синдром Каннера, синдром Аспергера, инфантильный детский психоз, ранняя детская шизофрения, атипичный аутизм, эндогенный атипичный детский психоз, атипичный аутизм со снижением интеллекта, умственная отсталость с чертами аутизма, дезинтегративные расстройства детского возраста.*

Одной из наиболее часто рекомендуемых к инклюзивному образованию категорий детей с ограниченными возможностями здоровья являются в настоящее время расстройства аутистического спектра (РАС). Такие дети могут обучаться как по основной, так и по адаптированной образовательной программе. Однако специалисты службы комплексного сопровождения (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи и тьюторы) должны иметь представление о своеобразии их особых образовательных потребностей и учитывать их при составлении индивидуального образовательного маршрута и программы воспитания и обучения [6; 7].

Проблема заключается в том, что данные специалисты не имеют медицинского образования (соответствующего уровню врачей-неврологов, психиатров [1; 11] и др.) и вынуждены при этом анализировать и обобщать большие объемы противоречивой и разрозненной, в том числе мифологизированной информации об этиологии, классификации, видах РАС, соотношении патогенеза и онтогенеза, влияющих на эффективность воспитания и обучения таких детей. При этом имеющиеся курсы повышения квалификации предполагают, что такая база у специалистов

уже есть – им кратко рассказывают о причинах и статистике детей с РАС, основных критериях диагностики, не останавливаясь на сравнительных характеристиках разных видов аутизма, и далее переходят к особенностям индивидуального и группового сопровождения совместной образовательной деятельности с ними. Между тем, на практике теория часто оказывается неприменимой именно потому, что у слушателей отсутствуют базовые представления о механизмах РАС, нет возможности сравнить данные клинических обследований и психолого-педагогические характеристики детей, относящихся к разным видам аутизма. Несомненно, этот пробел необходимо восполнить.

Данная статья – одна из таких попыток. Она включает:

- описание этиологии РАС;

- их характеристику как асинхронного типа задержки развития со своими критериями диагностики (устойчивые нарушения в социальной коммуникации и социальном взаимодействии, ограниченность и повторяемость в структуре поведения, интересах или деятельности), соотносимыми с результатами медицинских исследований и заключений, которые могут встретиться специалистам сопровождения;

- обобщение видов РАС, опирающееся на традиционное в детской психологии и дошкольной педагогики деление видов активности на двигательную, познавательную (предполагающую включение и использование механизмов внимания, восприятия, памяти, мышления и др.), речевую и коммуникативную, предметно-игровую в раннем и игровую – в дошкольном возрасте и позволяющую описать специфику «откликаемости» ребенка на педагогические воздействия, особенности его «воспитуемости» и «обучаемости», проявляющиеся на уровне нарушений социального взаимодействия при аутизме;

- сравнительную клиническую и психолого-педагогическую характеристику типичного (синдром Каннера, синдром Аспергера, детский инфантильный психоз, ранняя детская шизофрения) и нетипичного (психотические варианты, включающие эндогенный атипичный детский психоз и атипичный аутизм со снижением интеллекта, и непсихотические варианты, объединяющие «умственную отсталость с чертами аутизма» и дезинтегративные расстройства детского возраста) аутизма, необходимую специалисту для определения условий, задач, содержания

и методов, форм коррекционного-педагогического взаимодействия с ребенком на уровне разработки индивидуальной образовательной программы и маршрута¹ реабилитации педагогическими средствами.

Итак, попробуем во всем этом разнообразии разобраться и создать целостную картину для анализа и прогноза возможностей педагогической реабилитации детей с РАС в условиях инклюзии.

Этиология РАС

Распространенность расстройства аутистического спектра (РАС) в США и других странах оценивается в 1% населения. При этом современные ученые нашли около 1000 генов, ассоциированных с данной группой заболеваний: большая часть из них связана с организацией деятельности головного мозга и с нарушением проницаемости кишечного барьера, снижением активности ферментов, расщепляющих белки и пептиды и опосредованно влияющих на нейрохимические системы головного мозга. Данная генетическая концепция к настоящему времени распространяется на основные формы детского аутизма: синдром Каннера, детский аутизм процессуального генеза при ранней детской шизофрении (инфантильном и атипичном психозах), а также синдром Аспергера. Об этом пишет в своих исследованиях Б.М. Башина [2].

Следующий фактор – недоношенность и кислородное голодание структур мозга вследствие асфиксии в родах. В первую очередь, страдают ядра ствола мозга, так как он имеет наибольшую скорость кровотока и поглощения кислорода и глюкозы. Как следствие, возникают симптомы:

- гипомимии, связанной с малоподвижностью лицевой мускулатуры;
- нарушений содружественных движений глаз, из-за чего взгляд может казаться «пустым», «отсутствующим»;
- слуховой агнозии, невозможности определять дистанцию (близко или далеко), отделяющую от источника звука (шума). У таких детей нарушен «сторожевой рефлекс» и присутствует «тревожная чувствительность» четверохолмия (в стволе). При этом они не в состоянии выделять речевые звуки из шума, различать в быстром потоке речи

¹ Естественно, такая работа должна осуществляться в тесной взаимосвязи с родителями и со специалистами медицинского профиля.

звуки и слова. Это приводит к серьезным затруднениям в овладении языком.

Впервые о заинтересованности мозжечка (морфологические изменения, гипоплазия червя мозжечка), базальных ганглиев и лобных долей (локальное расширение лобной коры, нарушение созревания нейронов) мозга в развитии симптомов аутизма заговорила Г.Е. Сухарева [12]. Особенное внимание при этом нужно обратить на:

- нарушение функции базальных ганглиев (красные и хвостатые ядра, бледный шар, скорлупа, черное вещество и ретикулярная формация) [2; 4];

- регулирование вегетативных функций (трофические процессы, углеводный обмен, дыхание и т.д.) и двигательных процессов человека (реакции при стрессе или в непонятной опасной ситуации, минующие запрос в лобную кору головного мозга);

- регуляцию чувствительности организма на восприятие раздражений (соматических, слуховых, зрительных и др.);

- контроль за осуществлением процессов интеграции в высшей нервной деятельности.

Сегодня также выявлены изменения объема мозга, в том числе связанные с избыточным перивентрикулярным делением зародышевых клеток и увеличением доли белого вещества,² уменьшение объема височной коры, увеличение объема боковых желудочков мозга. Кроме того, важными представляются исследования, касающиеся обнаружения патологии мозолистого тела (группы нервных волокон, которые соединяют большие полушария и обеспечивают синтез информации левого и правого полушарий головного мозга, единство сознания и эмоциональной реакции на раздражитель³). Во-первых, его площадь уменьшена, а клетки продолжают созревать до 5 лет, как при задержке развития. Во-вторых, значение этой площадки в возрасте от 2-х до 3-х лет отрицательно коррелируют с нарушением навыков речи по результатам шкалы АТЕС, а с 5 лет – с нарушениями социальной коммуникации [15].

² При этом есть данные о том, что в патогенезе РАС большую роль играют повреждения (инфаркты) белого вещества мозга) при острой гипоксии (дистрессе) и родовой травме плода в период родов (интранатальный период).

³ При удалении мозолистого тела люди, как правило, проявляют двоякое отношение к явлению или объекту (амбивалентность).

Однако аутистические расстройства не связаны с поражением какого-либо одного отдела или отделов головного мозга: асинхронный тип задержки развития (В.М. Башина), который проявляется в нарушении иерархии психического, речевого, моторного, эмоционального созревания и синдроме «переслаивания» примитивных функций сложными, связан, скорее, с нарушением межнейронных контактов, комиссуральных и ассоциативных связей.

Критерии диагностики

Руководство по диагностике и статистике психических расстройств Американской Психиатрической Ассоциации [8] включает для расстройств аутистического спектра (РАС (Autism Spectrum Disorder, ASD)) следующие критерии диагностики:

А. Устойчивые нарушения в социальной коммуникации и социальном взаимодействии:

1. Нарушения в социально-эмоциональной взаимности (аномальное социальное сближение и неудачи с нормальным поддержанием диалога, снижение обмена интересами, эмоциями, возможностей воздействия и реагирования, неспособность инициировать или реагировать на социальные взаимодействия).

2. Нарушения в невербальном коммуникативном поведении, используемом в социальном взаимодействии (плохая интеграция вербальной и невербальной коммуникации, аномалии зрительного контакта и языка тела или нарушение понимания и использования невербальной коммуникации, полное отсутствие мимики или жестов).

3. Нарушения в установлении, поддержании и понимании социальных взаимоотношений (трудности с подстройкой поведения к различным социальным контекстам, проблемы с участием в сюжетно-ролевых играх и с приобретением друзей, видимое отсутствие интереса к сверстникам).

В. Ограниченность, повторяемость в структуре поведения, интересах или деятельности:

1. Стереотипные или повторяющиеся моторные движения, речь или использование объектов (например, простые моторные стереотипии, выстраивание игрушек или махание объектами, эхолалия, идиосинкратические фразы).

2. Чрезмерная потребность в неизменности, негибкое следование правилам или схемам поведения, ритуализованные формы вербального или невербального поведения (например, резкий стресс при малейших

изменениях, трудности с переключением внимания, негибкие шаблоны мышления, поздравительные ритуалы, настаивание на неизменном маршруте или еде).

3. Крайне ограниченные и фиксированные интересы, которые аномальны по интенсивности или направленности (например, сильная привязанность к необычным предметам или чрезмерная озабоченность и увлечение ими, крайне ограниченная сфера занятий и интересов или персеверации).

4. Избыточная или недостаточная реакция на входную сенсорную информацию или необычный интерес к сенсорным аспектам окружающей среды (например, видимое безразличие к боли или температуре окружающей среды, негативная реакция на определенные звуки или текстуры, чрезмерное обнюхивание или трогание предметов, зачарованность источниками света или объектами в движении).

Виды РАС

Существует несколько действующих классификаций РАС. В Международной классификации болезней (МКБ) 2018 г. [5] расстройство аутистического спектра делится на подтипы с указанием наличия/отсутствия расстройства интеллекта и указанием способности человека использовать «функциональный язык», то есть речь в качестве средства для выражения личных потребностей или желаний: без расстройства интеллектуального развития и без нарушений функционального языка, с расстройством интеллектуального развития и без нарушений функционального языка, без расстройства интеллектуального развития и с нарушением функционального языка, с расстройством интеллектуального развития и с нарушением функционального языка и т.д. Более простая классификация делит РАС на типичный и нетипичный аутизм [4; 9; 12].

К типичному аутизму относятся синдром Каннера и синдром Аспергера.

Синдром Каннера (ранний детский аутизм, РДА) проявляется с рождения: для него характерно раннее появление симптомов РАС (примерно до 2,5 лет). С клинической точки зрения он характеризуется как форма асинхронного дезинтегративного дизонтогенеза с неполным и неравномерным созреванием высших психических функций. При этом,

как отмечают врачи [2; 14], основным нейрофизиологическим маркером⁴ являются:

- преобладание десинхронизированного типа электроэнцефалограммы (ЭЭГ) с усилением низкочастотной (медленноволновой, «сенсомоторной») активности, мощного спектра гамма-ритма;

- дефицит ритмов нормального диапазона (той частотной полосы, который характерен для нормально развивающихся детей в этом возрасте (8,5-9 Гц)) в центральных и лобных зонах коры в период интенсивных навязчивых движений⁵;

- задержка в формировании альфа-ритма, его активизация в правом полушарии (вместо левого, как у нейротипичных детей) и доминирование альфа-ритма более высокой частоты, чем в норме.

С точки зрения обобщенной психолого-педагогической характеристики таких детей отмечаются [2; 11; 12]:

- нарушения инстинктивного поведения (инверсии цикла «сон – бодрствование», нарушения пищевого поведения, «сторожевого рефлекса», поведения самосохранения с опорой на чувства безопасности или небезопасности);

- особенности крупной моторики (моторная неловкость; научившись стоять, пытается бегать, минуя стадию ходьбы; ходьба с опорой на пальцы ног, тренировка в лазании и балансировании, мышечная дистония, атетозоподобные движения, двигательные стереотипии);

- трудности в общении (склонность к уединению, избегание тактильного контакта (в том числе сопротивление попыткам взрослых взять их на руки), часто - отсутствие зрительного контакта, неадекватные мимические реакции, трудности в использовании жестов, нарушение в развитии способности к сотрудничеству и отсутствие эмоционального контакта с окружающими (трудности в эмоциональной адаптации, панические состояния, связанные с изменениями в ситуации; затруднения в формировании сопереживания другим людям и способности выражать свои эмоции);

⁴ По мере взросления параметры ЭЭГ нормализуются.

⁵ При этом снижены показатели метаболической активности в лобных зонах и базальных ганглиях и увеличены в сенсомоторной коре.

- трудности в обучении бытовым действиям, включая навыки самообслуживания, на основе социального подражания: вместо этого у детей развиваются стереотипные движения (однообразные действия в течение долгого времени, бег по кругу, раскачивания, взмахи «крыльями» и круговые движения руками), а также стереотипные манипуляции с предметами (перебирание мелких деталей, выстраивание их в ряд⁶);

- трудности организации внимания (детей не привлекает новизна ситуации, они с трудом сосредотачивают внимание на чем-то одном, отмечаются высокая импульсивность и неусидчивость) и восприятия (гипер- и гипочувствительность (тактильная и вкусовая, слуховая, зрительная), преобладание зрительного восприятия на периферии поля зрения, нарушения ориентировки в пространстве и времени, установления связи образов с реальной жизнью, ее темпом и движением, нарушения социальной перцепции);

- особенности мышления (восприятие цвета и формы без отнесенности к предмету и его функции, затруднение в решении ситуационных задач, конкретность мышления, «мышление зрительными образами, а не словами», недопонимание смысла образных речевых конструкций, трудности в осмыслении причинно-следственных связей и переноса освоенных навыков в новую ситуацию, понимания логики другого человека) и воображения (трудности в создании и удержании воображаемой ситуации, непонимание смысла игровых действий, нарушение в формировании чувства юмора как эмоциональной реакции на парадокс);

- нарушение речевого развития (отсутствие или слабое гуление, лепет; нарушение мелодико-интонационной стороны речи и коммуникативной функции общения; ограниченный словарный запас, который медленно пополняется; эхолалии, использование речевых штампов, непонимание речевых инструкций, трудности в использовании местоимений⁷), отсутствие связи между мимикой, языком тела и речью (Г. Франкл);

⁶ При этом дети с аутизмом используют игрушки необычно: например, ребенок может не катать машинку целиком, а часами однообразно крутить одно из ее колес. Их действия относятся к неспецифическим и специфическим манипуляциям с предметами, не являются предметно-игровыми.

⁷ В некоторых случаях отмечается регресс ранее приобретенных навыков речи.

- поведенческие проблемы проявляются в негативизме (отказе слушать инструкции взрослого, выполнять с ним совместную деятельность, уходе от ситуации обучения), при этом нарушение стереотипа может провоцировать агрессивные (истерику или физическую атаку) и аутоагрессивные вспышки (повреждения себя самого), кроме того, отмечаются страхи, связанные с невозможностью контролировать жизненную ситуацию.

Синдром Аспергера (аутистическая психопатия) формируется с рождения, но диагностируется обычно в период интеграции ребенка в социум (посещение детского сада, школы). В отличие от детей с синдромом Каннера их ЭЭГ ближе к нормально развивающимся детям, однако по сравнению с ними больше выражена медленноволновая активность в передних отделах полушарий и уже к 3-4-м годам отмечаются высокочастотные (в 9-11 Гц) составляющие альфа-ритма, которые в норме в соответствующем возрасте не встречаются. Это свидетельствует о преждевременном формировании нейронных связей в коре головного мозга в результате нарушений генетической регуляции (В.М. Башина [2]). Кроме того, в 11% возникают паркосизмы (комплексы «острая – медленная волна» в теменно-височных и затылочных зонах коры больших полушарий головного мозга, которые увеличиваются при световой стимуляции [14]. Это говорит о повышении эпи-активности в ответ на сенсорные раздражители.

Дети с синдромом Аспергера так же, как и дети с РДА, имеют [2; 9; 13]:

1) бедную и/или своеобразную мимику, а также «язык тела» в целом (жестикуляция ограничена или же крупная и неуклюжая и не подходит для сопровождения речи), нередко - моторные стереотипии (стимминг) («трепыхание» кистями рук, раскачивание, качание ног), стремление к повторяющимся движениям (нравится вращать объекты и смотреть на них до тех пор, пока движение не прекратится), однако в отличие от аутистов дети с синдромом Аспергера проявляют моторную неуклюжесть, нарушение координации рук и ног, зрительно-двигательную дискоординацию, начиная с простых движений (ходьба, бег) и заканчивая лазанием и балансированием;

2) повышенную чувствительность к каким-либо сенсорным раздражителям (звукам, прикосновениям, свету), выраженные нарушения внимания (в особенности, при необходимости удерживания зрительного

контакта, «зашумлении восприятия» сенсорными стимулами, приводящем к дезориентации, фрагментации восприятия, дереализации), однако у них отмечаются:

- зрительное восприятие с опорой на целые «гештальты»;⁸
- когнитивные ориентировки в социальных ситуациях, опирающиеся на жизненный опыт и запоминание готовых структурированных шаблонов поведения (хорошая механическая память);
- хорошее образно-логическое, абстрактное мышление (они могут предлагать оригинальные и нестандартные идеи, при этом выражен стереотипный интерес к специфическим областям знаний), сверхценные идеи;

3) отклонения в невербальном поведении (жесты, мимика, манеры, зрительный контакт) и двухсторонних социальных коммуникациях: их отличает плохая ориентировка в людях и в социуме, сложности с интуитивным и быстрым пониманием чужих эмоций (нарушение социальной перцепции), состояний, правил поведения в социальных ситуациях (нарушение социальной гибкости), бесцеремонность в реализации своих желаний;

4) своеобразные отклонения интонационного оформления и нарушения коммуникативной стороны речи, но при этом у детей наблюдаются:

- раннее речевое развитие, но могут быть трудности с правильным использованием местоимений (замена второго или третьего лица на первое);
- богатый речевой запас (неологизмы собственного сочинения, «книжная речь», необычные речевые обороты);
- преобладание монолога (говорят тогда, когда хотят, не слушают собеседника, нередко ведут беседу с самим собой) с тенденцией к педантичности (речь состоит из длительных рассуждений на любимые темы с повторами любимого слова или фразы);
- алекситимия (трудности с идентификацией и словесным описанием своих эмоций).

Как показывают исследования, к 16-17 годам аутизм смягчается; в 60% формируется шизоидная личность с сензитивными чертами характера.

⁸ Дети воспринимают информацию глобально, без отрыва от ситуации: сначала они видят общую картину, а затем разбивают ее на детали.

Для следующего типа детского аутизма - процессуального генеза, как указывает В.М. Башина, свойственно становление аутистических симптомов между первым годом жизни и 2-3 годами (инфантильный психоз) или после 3-5 лет (ранняя детская шизофрения).

Детский инфантильный психоз возникает на фоне диссоциированного дизонтогенеза или нормального развития [2]. Проявляется он вегетативными нарушениями (потливость и др.) и кататоническими расстройствами, которые носят генерализованный гиперкинетический характер (бег по кругу, вдоль стены, из угла в угол, подпрыгивания, раскачивания, карабканье наверх) и проявляются в виде двигательных стереотипий (атетоз, потряхивания кистями) на фоне изменчивого мышечного тонуса (бывают периоды, когда дети застывают на месте, как восковые куклы) [9]. Моторное возбуждение сопровождается негативизмом.

Во время приступа, как показывают исследования, сохраняется организованный характер ЭЭГ с регуляцией альфа-ритмом. Интересно, что при этом изменяется соотношение между показателями ЭЭГ и уровнем аутоантител к показателям роста нейронов: это свидетельствует о разрушении нейронных связей, опережающем появлении стабильного альфа-ритма на 2-3 месяца [1; 2].

В период ремиссии присутствует выраженный мю-ритм, мощность которого превышает возрастные нормативы (Л.П. Якупова, Н.В. Симашкова [14]). При этом кататонические состояния заменяются нажитым гиперкинетическим синдромом. Обращает на себя внимание также неспособность ребенка усидеть на месте и моторная неуклюжесть (нарушение соразмерности движений, расстройства ритма и темпа в сложных движениях, организации движений в пространстве).

В связи с этим трети детей ошибочно ставится диагноз «синдром дефицита внимания и гиперактивности»: действительно, избыточная двигательная активность часто сочетается у них с нарушениями внимания (легкая отвлекаемость или чрезмерная сосредоточенность, застреваемость). Такая застреваемость, в отличие от детей с СДВГ, сочетается:

- со стереотипными влечениями (удерживание стула, мочеиспускания, особенности пищевого поведения с фиксацией на определенных видах пищи);

- с нарушениями социального поведения (снижение интереса к социальному взаимодействию, отстранение от контактов с родными и близкими, тенденция к «охране собственной территории», при вторжении в нее – тревога, плач, агрессия);

- с нарушениями речевой коммуникации (речь бессвязная, с персеверациями, эхолоалией).

Ранняя детская шизофрения имеет отличия от тех симптомов, которые характерны для взрослых, но тоже характеризуется амбивалентностью и проявляется через аутизацию [9; 12]. У детей первого года жизни при этом наблюдаются [1; 2]:

- снижение аппетита и нарушение ритма сна;
- симптомокомплекс аффективных расстройств (тревожный плач, общее беспокойство с нарушениями сна в ночное время и последующей плаксивостью днем, которые повторяются несколько на протяжении недели и отмечаются в течение двух месяцев и до полугода);

- внезапная смена двигательной активности (двигательное возбуждение в виде гиперкинезов, судорог, подергиваний глаз, потирания рук, запрокидывания головы) и стереотипных, монотонных движений с их угасанием и вялостью, адинамией на неизменном эмоциональном фоне;

- упрощение эмоциональных реакций на мать (ребенок перестает радоваться ее появлению, выделять среди остальных, проявляет негативизм), которое переходит на эмоциональное безразличие к окружающему (другим людям, предметам, игрушкам), отрешенность;

- регресс приобретенных навыков (ходьбы, целенаправленных движений рук, атетозоподобные движения в пальцах рук и др.).

В раннем возрасте [1; 2] отмечаются:

- нарушение сна, двигательное беспокойство (постоянное стремление к ходьбе по кругу или маятникообразной ходьбе от препятствия к препятствию), которое перемежается вялостью (с принятием, в том числе, вычурных положений тела) в сочетании с противоречивыми аффективными реакциями (смехом, слезами, агрессией)⁹;

- полное отрешение от окружающего, отсутствие внимания к окружающим при наличии гиперестезии к свету, звукам, прикосновениям, запахам, вкусам (до полного отказа от пищи, вплоть до истощения), сопротивление любому воздействию извне (протестные реакции на смену традиционного распорядка, при попытке прекратить навязчивые движения со стороны взрослого дети стремятся освободиться и

⁹ В дальнейшем отмечается регресс двигательного развития: движения выполняются в неравномерном ритме, могут быть то размашистыми, то ограниченного объема, протекают без содружественности, но без признаков утомления («ходьба часами»).

снова принимаются за прерванное движение), сопровождаемые негативизмом и агрессией, аутоагрессией;

- утрата навыков самообслуживания, опрятности и чувства стеснения, стыда, регресс речи (исчезают личные глагольные формы и личные местоимения, появляется эхолалия, остаются слоги и нечленораздельные звуки) и предметно-игровой деятельности (ребенок пребывает в бездействии или демонстрирует примитивные формы игры) – после 3-5 лет к этим симптомам присоединяются черты задержки интеллектуального развития.

В дошкольном возрасте [1; 2; 9] для манифестации ранней детской шизофрении характерны

- расстройства сна с кошмарами и раптоидными состояниями (внезапными приступами страха, во время которых дети в приступе ужаса, паники мечутся, бегут, куда глаза глядят), появление страхов обычных предметов, посторонних людей, новой обстановки;

- изменения мышечного тонуса (преобладает гипотония, которая сменяется скоропреходящей гипертонией, в мышечных группах отмечаются симптомы каталепсии (маскообразное лицо, руки и голова остаются на некоторое время в приданном положении, отражают «застывшие позы»), при этом моторное возбуждение сочетается с идеаторным (периодическое речевое возбуждение в течение дня, выражающееся в речевом напоре (речь состоит из не связанных смыслом слов и слогов, невнятных словосочетаний, скандированных слов, эхолалии));

- утрата коммуникативной функции речи (дети не обращаются с просьбами, не отвечают на вопросы), возникновение особого рода идеаторных навязчивостей в форме навязчивых вопросов, рифмования одних и тех же неологизмов, навязчивого мудрствования («заумных» вопросов из области «астрономии», «о жизни и смерти» и др.) и влечения к произношению бранных слов;

- регресс сюжетно-ролевой игры и предметно-игровой деятельности (вплоть до неспецифических манипуляций с игрушками), при этом ребенок предпочитает однообразную игру, от которой создается впечатление одержимости одним или несколькими объектами, либо действиями (удовольствие от такой игры доставляют сами моторные акты и примитивные ощущения);

- нарушение восприятия: ребенку сложно объединять элементы в целое или выделять значимое из целого, он не дифференцирует реальность и отрывочные зрительные, слуховые и тактильные (в том числе висцеральные), обонятельные и вкусовые галлюцинации; присутствуют

кратковременные периоды зачарованности, когда дети в отрешении не узнают окружающих, чему-то улыбаются, что-то ловят в воздухе и т.д.; отмечается наличие «видений» (галлюцинаций воображения), от которых дети не могут освободиться по своему желанию;

- симптомы прообразов бреда (состояния, которые характеризуются беспокойством, аффектом тревоги или негативизма, на фоне которых возникают недоброжелательность и антипатия к родным, ощущение «чужого человека», которое принимает форму патологического суждения; могут быть навязчивые мысли, от которых ребенок не может избавиться) и бредоподобного (патологического) фантазирования, которое подчиняет себе поведение ребенка (с удовольствием играет в «перевертыши» с другими, убежден в реальности выдуманных фактов);

- появление контрастных влечений (страх смерти и стремление совершать опасные действия), навязчивых агрессивных влечений («кусать, бить, щипать» родных) с появлением амбивалентных чувств (раскаяние и удовольствие).

В дошкольном возрасте наиболее часто встречается вялотекущая шизофрения или шизофрения, которая манифестируется на фоне серии кататонических приступов, протекающих более полугода. ЭЭГ в состоянии бодрствования напоминает ЭЭГ в состоянии парадоксального сна: ребенок как будто спит наяву (при этом повышается активность бета, тета и даже дельта-активность (чем спектр альфа-волн) в лобной и височной или теменно-затылочной долях¹⁰). Другие исследования отмечают снижение количества корковых нейронов и уменьшение объема левой височной доли, изменения в передних отделах лимбической системы (гиппокампе¹¹ и др.) и базальных ганглиях, увеличение размера гипофиза и желудочков головного мозга, аномалии сосудистого русла головного мозга (передняя и задняя трифуркация внутренней сонной артерии, аномалия соединительной артерии головного мозга и др.) [2; 14]. Все это позволяет сделать вывод о нарушении специализации полушарий и взаимосвязей между ними, состоянии ишемии головного мозга.

¹⁰ Исследователи говорят, что аномальные участки мозга при этом имеют генетически обусловленную нарушенную миелинизацию нервных волокон и выделяют больше дофамина (гормон удовольствия), что повышает их возбудимость. С другой стороны, они имеют признаки будущей атрофии белого вещества.

¹¹ Гиппокамп – это часть обонятельного мозга, парная структура, расположенная в медиальных височных отделах полушарий. Она отвечает за механизмы формирования эмоций и перевод кратковременной памяти в долговременную (в т.ч. пространственную) память.

Атипичный аутизм

В МКБ-10 говорится о том, что аутизм может быть атипичным по возрасту его проявления и по феноменологии [5].

Психотические варианты

При эндогенном атипичном детском психозе на 2-5-м году жизни (приступы длятся до 5-ти лет) на ЭЭГ отмечаются доминирование ритмической тета-активности и достоверное снижение мощности альфаритма [2; 14]:

- сначала возникают аутистические признаки (аутистическая оторешенность);

- затем отмечается регресс навыков речи, моторики (с частичной утратой ходьбы), навыков опрятности, пищевого поведения (вплоть до поедания несъедобного), игры;

- кататонические нарушения (бесконечное движение, прерывающееся «замираниями», стереотипными движениями «моющего», складывающего, потирающего типа, битье по подбородку, взмахи руками «как крыльями») возникают вслед за перечисленными негативными (аутистическими и регрессивными) симптомами;

- остановка в психическом развитии ребенка - как следствие.

Психотические формы атипичного аутизма со снижением интеллекта проходят такие же этапы в развитии: аутистический, регрессивный, кататонический. Различаются они набором двигательных стереотипий у детей с синдромом Дауна, синдромами Ретта и Мартина-Белла. Объединяют их нарастание астении с этапа «регресса», сохранение характерных стереотипий в течение жизни [1; 2; 9].

Непсихотические варианты

Непсихотические формы атипичного аутизма характеризуются как «умственная отсталость с чертами аутизма»: отмечаются при генетических синдромах (Вильямса, Ангельмана, Сотоса и др.) и болезнях обменного происхождения (фенилкетонии, туберозном склерозе и др.). У таких больных в меньшей степени нарушено или совсем не нарушено эмоциональное отношение к окружающему миру, хотя отмечаются аутистические формы поведения (при этом выраженность аутизма больше у тех детей, у которых меньше неврологических нарушений). У части детей (у трети) отмечается эпилептиформность, нарастает когнитивный дефицит [1; 9].

Другие дезинтегративные расстройства детского возраста [1; 9], включают, например,

- синдром Геллера (деменция Геллера): утрата или прогрессирующее ухудшение речи, интеллектуальных, социальных и коммуникативных ориентировок и способностей в возрасте 2-4-х лет на фоне нарушений эмоционального реагирования (аутистичность и замкнутость возникают не с самого начала, а как результат прогрессирования заболевания), памяти и восприятия, появления стереотипных движений;

- синдром Ландау-Клефнера (приобретенная афазия с эпилепсией): в возрасте 3-7 лет возникает нарушение как понимания, так и продуцирования (от негрубых расстройств артикуляции до полной немоты) речи, за которым следует серия судорожных (эпилептических) припадков (генерализованные тонико-клонические, атонические или парциальные приступы), по мере развития заболевания у детей отмечаются нарушения поведения.

С опорой на представленные клинические и психолого-педагогические характеристики возможна дифференциация расстройств аутистического спектра в комплексном сопровождении детей в условиях инклюзии. Если при этом расстройство аутистического спектра диагностировано во время первичного психолого-педагогического обследования на ЦПМПК или ТПМПК неправильно, без учета уровня интеллектуальных и коммуникативно-языковых нарушений, то на основе динамического наблюдения специалисты комплексного сопровождения составляют характеристику на ребенка с указанием динамики его обучаемости и воспитуемости и делают повторный запрос в медико-психолого-педагогическую комиссию с просьбой дать рекомендации и скорректировать индивидуальный образовательный маршрут и программу воспитания и обучения в условиях инклюзии [2; 6; 7]. Возможно, более благоприятным вариантом для ребенка будут перевод в условия комбинированной группы или компенсирующей группы для детей с РАС, обучение по адаптированной основной образовательной программе для детей с такими нарушениями в развитии. Кроме того, возможен перевод ребенка с нарушением интеллекта (умственной отсталостью) или задержкой психического развития в профильную для этого нарушения группу компенсирующего вида. В этом случае он тоже будет находиться в условиях инклюзии и интеграции, но сможет обучаться по программе, доступной его интеллектуальным возможностям.

Литература

1. Башина В.М., Козлова И.А., Ястребов В.С., Симашкова Н.В. и др. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме: Методические рекомендации. - М., 1989.
2. Башина В.М. Аутизм в детстве / Башина В.М. - М.: Медицина, 1999.
3. Ковалец И.В. (сост.) Программа работы с детьми с проявлениями раннего детского аутизма // <https://www.twirpx.com/file/622326/>
4. Масанова М., Мотт М., Сохадзе Т. Невропатология аутизма: обзор современной литературы // Сибирский вестник спец. образования. - 20012. - № 2 (6).
5. МКБ-11, расстройства аутистического спектра // <http://www.aspergers.ru/node/365>
6. Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе / Егорова Л.В., Зверева Е.А., Орлова М.А. и др. - М.: Центр лечебной педагогики, 2015.
7. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина / Под общ. ред. Н.Я. Семаго. - М.: МГППУ, 2012.
8. Расстройство аутистического спектра в DSM-5 // <http://www.aspergers.ru/node/248>
9. Руководство по психиатрии / Под ред. А.В. Снежневского. - М.: Медицина, 1983. - Т. 1 // <http://psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/snej1.pdf>
10. Симашкова Н.В. Атипичный аутизм в детском возрасте: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. - М., 2006.
11. Симашкова Н.В., Макушкин Е.В. Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение // <http://psihdocs.ru/rasstrojstva-autisticheskogo-spektra-diagnostika-lechenie-nabl.html>
12. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. - М.: Медгиз, 1959. - Т. II.
13. Уинг Л. Синдром Аспергера: клиническое описание // <http://www.aspergers.ru/node/112>
14. Якупова Л.П., Симашкова Н.В. Связь нарушений ЭЭГ с клиническими расстройствами аутистического спектра // <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-narusheniy-eeg-s-klinicheskimi-osobennostyami-rasstroystv-autisticheskogo-spektra>
15. <https://minutkoclinic.com/blog-doktora-minutko/autizm-mozolistoe-telo-i-obem-mozga>

Автор публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры дошкольной дефектологии, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: 461119@mail.ru

DIFFERENTIATION OF AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN THE COMPLEX ACCOMPANIMENT OF CHILDREN

Miklyeva N., PhD, associate professor, professor of the department of preschool defectology Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, e-mail: 461119@mail.ru

Abstract. *The article describes the etiology of autism spectrum disorders, describes their nature as their asynchronous type of developmental delay, provides diagnostic criteria and suggests comparative clinical and psychological-pedagogical characteristics of typical and atypical autism, which allow to identify the special educational needs of children and implement them in the system comprehensive support in kindergarten.*

Keywords: *autism spectrum disorders, early childhood autism, Kanner syndrome, Asperger syndrome, infantile childhood psychosis, early childhood schizophrenia, atypical autism, endogenous atypical childhood psychosis, atypical autism with decreased intelligence, mental retardation with autistic features, disintegrative disorder of childhood childhood disorder.*

References

1. Bashina V., Kozlova I., Yastrebov V., Simashkova N. et al. Specialized Assistance in Early Childhood Autism (Guidelines). - M., 1989.
2. Bashina V. Autism in childhood / Bashina V. - M.: Medicine, 1999.
3. Kovalets I. (comp.) Program of work with children with early childhood autism // <https://www.twirpx.com/file/622326/>
4. Masanova M., Mott M., Sokhadze T. Neuropathology of autism: a review of modern literature // Siberian Journal of Special Education. - 2012. - № 2 (6).
5. МКБ-11, autism spectrum disorders // <http://www.aspergers.ru/node/365>
6. Model of teaching children with autism spectrum disorders (ASD) in a comprehensive school / Egorova L., Zvereva E., Orlova M., etc. - M.: Center for Curative Pedagogics, 2015.
7. Teaching children with autism spectrum disorders. Guidelines for teachers and specialists accompanying primary school / Ed. ed. S. Alekhin / Under total. ed. N. Semago. - M.: MGPPU, 2012.
8. Autism Spectrum Disorder in DSM-5 // <http://www.aspergers.ru/node/248>
9. Manual on Psychiatry / Ed. By A. Snezhnevskogo. - M.: Medicine, 1983. - Vol. 1 // <http://psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/snej1.pdf>
10. Simashkova N. Atypical autism in childhood // Abstract of dissertation for the degree of doctor of medical sciences. - M., 2006.
11. Simashkova N., Makushkin E. Autism spectrum disorders: diagnosis, treatment, monitoring // <http://psihdocs.ru/rasstrojstva-autisticheskogo-spektra-diagnostika-lechenie-nabl.html>
12. Sukhareva G. Clinical lectures on children's psychiatry. - M.: Medgiz, 1959. - V. II.
13. Wing L. Asperger syndrome: a clinical description // <http://www.aspergers.ru/node/112>
14. Yakupova L., Simashkova N. Communication of EEG disorders with clinical disorders of the autism spectrum // <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-narusheniy-eeg-s-klinicheskimi-osobennostyami-rasstroystv-autisticheskogo-spektra>
15. <https://minutkoclinic.com/blog-doktora-minutko/autizm-mozolistoe-telo-i-obem-mozga>

Дата поступления: 20.05.2018.

УДК 376.37

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(из опыта работы студии «Каруселька»
МБДОУ «Музыкальная школа № 7
им. З.В. Хабибуллина»)**

¹М.Ф. Ахмитшина, ²Е.В. Мелина

¹МБДОУ «Музыкальная школа № 7 им. З.В. Хабибуллина»,
г. Казань, Россия

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

***Аннотация.** В статье представлен опыт работы МБДОУ «Музыкальная школа № 7 им. З.В. Хабибуллина» в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья посредством студии «Каруселька». Работа студии строится по различным приемам педагогической техники, распространенной в системе дополнительного образования детей.*

***Ключевые слова:** студия, риторика, логоритмика, инклюзивное обучение, гармоничное развитие.*

Под влиянием социально-экономических и социально-политических изменений в стране происходит модернизация образования, которая ориентирована на идеи демократизации, гуманизации, гуманитаризации, отрицая единообразие, осуществляя стремление обеспечить каждому ребенку индивидуальный путь развития с учетом его психофизических особенностей, способностей и склонностей, устанавливая при этом приоритет в части обеспечения качества и доступности образования.

В соответствии с принципами и нормами международного права, такими как Конвенция ООН о правах ребенка, принятая в 1989 г., Конвенция ООН о правах инвалидов, ратифицированная Россией в 2012 г., происходит развитие системы образования в нашей стране, в том числе образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Согласно международным актам нормативное законодательство России

изменяется в сторону поддержки людей с инвалидностью (принятием Закона «Об образовании в РФ» 2012 г., ФГОС дошкольного образования и начального образования, где отражены обеспечение равных прав на образование всех детей и включение их в социокультурную среду образовательного учреждения). Все более актуальными становятся вопросы развития инклюзивного образования, разработка модели воспитания, развития и обучения детей с ОВЗ в группах общеразвивающей направленности. Инклюзивное образование должно обеспечить создание в образовательном учреждении условий, учитывающих нужды детей с разными образовательными потребностями, основой которой становится социализация дошкольников. В определении понятия «социализация» мы придерживаемся субъект-субъектного подхода, который трактует ее как социальную адаптацию, взаимодействие и самореализацию детей в едином пространстве дошкольного образовательного учреждения. В рамках социализации основными векторами являются познавательное и речевое развитие ребенка. Полноценная речь – это необходимое условие социализации ребенка, развития его интеллекта и совершенствования личности.

Сложности в речевом развитии у детей дошкольного возраста достаточно актуальны, так как дошкольники с различными речевыми нарушениями составляют немалую часть от общего количества детей. Согласно различным исследованиям половина детей дошкольного возраста имеют низкий уровень речевого развития, тем самым становится необходимо реализовать в дошкольном учреждении целенаправленную работу по речевому развитию как здоровых детей, так и детей с ОВЗ. При этом следует отметить, что старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития коммуникации ребенка. Работа по речевому развитию детей является приоритетным направлением в дошкольном образовании, это объясняется важностью периода дошкольного детства в речевом становлении ребенка. На смену стандартным методам приходят инновации в последовательности обучения и воспитания, которые нацелены на активизацию познавательного и речевого развития ребенка. В изменяющихся условиях образова-

ния педагогу, работающему с детьми дошкольного возраста, необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию детей, в широком спектре современных инновационных технологий.

Сегодня имеется не согласованность в части необходимости в социализации детей с различными образовательными потребностями и нехваткой в практике дошкольного образования методического обеспечения, такого как познавательное и речевое развитие детей в условиях инклюзивного образования. С целью организации работы по речевому развитию детей с разными образовательными потребностями в инклюзивных группах дошкольного образовательного учреждения целесообразна разработка программы, которая включит в себя различные специальные коррекционные модули, учитывая не только возрастные, но и индивидуальные особенности детей, входящих в группу детей с ограниченными возможностями здоровья. Формы, методы, средства работы с детьми в инклюзивной группе должны быть направлены на расширение навыков речи всех детей.

В дошкольном образовательном учреждении необходимо создать благоприятные условия, способствующие развитию детей с разными образовательными потребностями, учитывая их возраст, типологические и индивидуальные способности. Программа речевого развития должна реализовать новый подход к познавательному и речевому развитию детей старшего дошкольного возраста, который включает в себя постановку и решение задач по развитию познавательной и речевой активности. Основу программы составит принцип организации языкового поля и расширения словарного запаса на фоне знакомства с окружающим миром в согласованности с развитием познавательных процессов, коммуникативных способностей в специально организованной совместной образовательной деятельности всех субъектов образовательного процесса [2]. В программу также включены мероприятия по взаимодействию с родителями для повышения их знаний в части познавательного и речевого развития их детей в образовании и мероприятия для педагогов и специалистов по закреплению знаний детей. Потребность в таких

согласованных действиях обеспечит создание познавательной и речевой среды в ближайшем социуме ребенка.

Программу необходимо реализовать на основе системного подхода, предполагающего формирование лексики в единстве с другими компонентами речи; рефлексивно-деятельностного подхода, позволяющего решать задачи развития познавательных функций детей с разными возможностями через использование различных видов деятельности, свойственных старшему дошкольному возрасту. Использование современных технологий обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста, учет индивидуальных особенностей во время проведения занятий позволяют использовать один и тот же учебный материал как при работе с обычными воспитанниками, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В программе определяют несколько тематических блоков, например: «Человек и природа», «Человек и рукоделие», «Человек среди людей». Содержание программы по тематическим блокам наполнено различной информацией, в основе которой лежит ядерное слово. Выбор содержания блоков обусловлен тем, что в инклюзивном образовании социальный компонент является неотъемлемой частью в адаптации и самореализации воспитанников. Социальные представления, в свою очередь, формируют образы, которые основываются на знаниях и опыте и проговариваются словом, но не влияют в данный момент на человека, при этом являются залогом успеха в общения.

При успешной реализации разработанных программ по развитию речи в ДОУ ожидаемый результат предполагает:

- У детей с нормой развития будет достигнуто познавательное и речевое развитие более высокого уровня; значительно расширится словарный запас; повысится уровень развития активной речи; владение грамматическим строем речи станет свободным; существенно повысится уровень развития познавательных процессов и познавательной активности; увеличится обобщенное представление об окружающем мире; улучшатся общая и мелкая моторика, ориентация в пространстве; повысится уровень активности, самостоятельности в различных видах деятельности.

- У детей с тяжелыми нарушениями речи повышается уровень познавательного и речевого развития: увеличивается словарный запас; активнее употребляется в свободной речи лексико-грамматические категории, усвоенные в ходе совместной образовательной деятельности; улучшается звуковая речь; расширяется представление о предметах и явлениях окружающей среды; развивается мелкая и общая моторика; улучшаются навыки пространственных ориентировок в рисунке и социуме; повышается познавательная активность; проявляется активность, самостоятельность в различных видах деятельности.

- У детей с задержкой психического развития наблюдается подъем познавательной и речевой активности путем: увеличения объема активного словаря; развития навыков связной речи; совершенствования лексических и грамматических средств языка; обогащения коммуникативного опыта; развития способности к словообразованию.

- У детей с легкой степенью умственной отсталости отмечается увеличение познавательной и речевой активности через: расширение и уточнение пассивного и активного словаря; появление собственной фразовой речи в общении; появление элементов планирующей речи и регулирующей речи в различных видах деятельности; расширение умения пользоваться диалогическими формами речи; развитие способностей выполнять вербальные инструкции; улучшение грамматического строя речи с использованием знакомых и новых речевых конструкций; развитие крупной и мелкой моторики, пространственной ориентировки.

Итак, правильно разработанная программа речевого развития дает толчок к развитию речи детей и повышает познавательную активность дошкольников. У детей с нормой в развитии и ОВЗ совершенствуется и значительно обогащается словарный запас, развиваются познавательные способности, расширяется кругозор, развиваются когнитивные функции. В качестве примера программы по развитию речи мы предлагаем вашему вниманию опыт работы музыкальной школы № 7 г. Казань, которая располагается в центральной части города, в живописном месте (географическое расположение и ландшафтная особенность также могут внести свою лепту в развитие речи при наличии включения в программу компонентов особенностей расположения).

В музыкальной школе № 7 им. З.В. Хабибуллина уже на протяжении десяти лет работает студия «Каруселька», основоположником которой является директор школы Альфия Ахатовна Сафина.

В студии «Каруселька» работают пять специалистов - все они дипломированные педагоги:

- Блок-флейту преподает Н.А. Шадров, доцент, зав. кафедрой медно-духовых и ударных инструментов Казанской консерватории им. Н.Г. Жиганова, Заслуженный артист Республики Татарстан.

- ИЗО-деятельность преподает О.Э. Мифтахутдинова, учитель I квалификационной категории.

- Логоритмику преподает М.И. Коган, учитель I квалификационной категории.

- Вокал и музыку преподает Л.С. Перельгина, учитель I квалификационной категории.

- Риторика преподает М.Ф. Ахмитшина, руководитель студии, учитель высшей квалификационной категории (отмечена знаком «За заслуги в образовании» Министерства образования и науки Республики Татарстан и Почетной грамотой Министерства образования и науки РФ).

В студии занимаются дети с различным уровнем развития, в том числе дети с ограниченными возможностями здоровья. Опытные педагоги делают все, чтобы дети получили гармоничное развитие: учат взаимодействовать между собой и с педагогом; обогащают новыми знаниями, умениями, навыками; совершенствуют внимание, усидчивость, память, мышление и другие качества, необходимые для жизни и обучения. Детям в школе комфортно, как дома, потому что их любят, помогают во всем, играют, как со сверстниками, на каждом занятии, всесторонне развивают - в итоге выпускают настоящих маленьких артистов, вручая каждому сертификат.

Актуальность инклюзивного обучения в обычных школах диктует сама жизнь. В сфере дополнительного образования инклюзивным обучением музыкальная школа № 7 им. З.В. Хабибуллина занимается успешно на протяжении многих лет. Программа «Карусельки» рассчитана на два года: начинающие пятилетки и продолжающие шестилетки.

Программа построена с учетом основного принципа педагогики - сотрудничества (гуманизация и индивидуализация педагогического процесса) и является значимой и актуальной в настоящее время, так как дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают трудности в осуществлении различных видов деятельности – речевой, двигательной, мыслительной.

За время длительной работы в музыкальной школе обучались дети с разными нарушениями здоровья и диагнозами: общее недоразвитие речи, нарушение координации, дефект речи, инвалидность по зрению; опарно-двигательного аппарата. Это не только казанские дети, в школу приезжают из таких пригородных населенных пунктов, как г. Зеленодольск; пгт. Васильево, Боровое Матюшино и Осиново. Все дети разные - капризные и послушные, гиперактивные и пассивные, но всех объединяет интерес к играм. Посредством игры в студии учат детей ходить правильно под ритмичную музыку, изображая то или иное животное, персонажей; играть на флейте, изображая голоса птиц; петь, как артисты; рисовать, как настоящие художники; правильно говорить.

Риторика – это не только этикет речевой деятельности и поведения, а совокупность смежных с ней наук, таких как логопедия, развитие речи.

Цель развития риторики – овладение конструктивными способами взаимодействия с окружающими людьми, адаптация дошкольника в социуме посредством развития речевых умений и навыков общения в конкретных речевых ситуациях. Принципами программы являются:

- развитие ребенка;
- уважение к свободе и достоинству каждого ребенка;
- бережное отношение к результатам детского творчества;
- научная обоснованность и практическая применимость и возможности реализации в массовой практике дошкольного образования с учетом возрастных и психологических особенностей детей при отборе содержания и методов обучения;
- сочетание развивающего компонента с обучающими;
- планирование и подбор тематики с учетом интересов, навыков, умения и возможностей детей;

- интеграция речевой деятельности с другими видами деятельности (игра, наблюдение).

В программе выделены:

1. Образовательные задачи:

- выявление и развитие речевых способностей детей;
- дать начальное представление об основных понятиях риторики повседневного и делового общения;

- научить владеть основными элементами правильной точной речи;

- формировать начальные умения анализировать и оценивать общение и речь;

- формирование творческой личности через приобщение ребенка к риторической деятельности.

2. Развивающие задачи:

- развитие речи детей через систему специальных продуктивных упражнений;

- развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи, связной речи – диалогической и монологической формы);

- развитие свободного общения со взрослыми и детьми;

- развитие произносительно-импровизационных умений дошкольника;

- развитие понятия уместности использования несловесных (невербальных) средств общения – жестов, мимики, телодвижений, интонаций;

- развитие основных свойств устной речи дошкольника: окраска голоса, громкость, темп;

- развитие умения взаимодействовать с партнером общения, анализировать свое речевое общение;

- развитие коммуникативных качеств ребенка.

3. Воспитательные задачи:

- воспитание в детях потребности соблюдения речевого этикета, добра и позитивного мировосприятия;

- воспитание чувства уважения и гордости за родной язык.

Курс риторики состоит из четырех смысловых блоков:

- правила общения;

- речевой этикет;

- техника речи;

- речевые жанры.

При обучении риторике используются различные приемы педагогической техники:

- *Первая формула «Зона радости»*: радость всех детей связана с мамой, и вполне естественно первой игрой является разговор с мамой (пальчиковая игра-диалог: - Мама, мама! - Что, что, что? - Едут гости! - Ну и что? - Здравствуйте, здравствуйте).

- *Вторая формула «Мой мир»* - познанием себя через свои руки-ладошки: «Посмотрите, посмотрите! Улыбаются ладошки красивые, удаленькие, большие и маленькие. Две ладошки у меня, мы с ладошками друзья!».

В основе знакомства детей с культурой речевого поведения, совершенствования их речи лежат игры для развития мелкой моторики, игры-упражнения (дыхательные и голосовые), пальчиковые игры и гимнастика, элементы театральной деятельности. Это и логопедические упражнения: звук и звукопроизношение, слоги, «чистоговорки», которые способствуют развитию у ребят уникального дара - дара слова. При этом только специалисты понимают и осознают, какие усилия надо приложить детям с ограниченными возможностями здоровья, чтобы произнести простые слова, открывая застывший речевой замок.

В раннем возрасте ребенок является строителем самого себя. Именно на это время выпадают периоды максимальной интенсивности развития сенситивных навыков - речевого, сенсорного, двигательного, социального. В инклюзивном образовании процесс обучения должен идти совершенно естественно в соответствии с коррекционным развитием.

Опытные педагоги в работе с детьми всегда помнят о том, что каждый ребенок - это Личность, которая имеет право на собственный уникальный путь развития. Роль педагога - в умении создать комфортные условия, где каждый ребенок чувствует себя благополучным, принятым, любимым, уверенным в себе. Не зря друзья педагога - дети - после окончания урока говорят: «Я к тебе домой пойду».

На занятиях педагоги часто выступают в различных качествах: собственно педагог, актер, сказочник, персонаж, друг и мама. Живое слово педагога, артистизм, игра голосом, умение наглядно показать речевое мастерство, создать атмосферу общения являются примером для детей. При обучении детей с нарушением речи используют игровые технологии, формы групповой и индивидуальной работы, методы наблюдения, сравнения, инновационные приемы педагогической техники, развивающего и поискового обучения.

Высшей ступенью развития и становления совместной творческой деятельности являются постановки и спектакли по сказкам, с которыми выступаем перед родителями, гостями. Это целое творческое событие, которое полностью основано на *третьей формуле* педагогического приема «*Фантазия*». Спектакли, которые ставятся студией, необычные - нет декораций, нет костюмов. Персонажи непосредственно выражают свои чувства в действиях: играют, поют, танцуют за многих героев сказок. За десять лет работы с детьми студия поставила 16 сказок: «Колобок», «Репка», «Зайкина избушка», «Курочка Ряба», «Дюймовочка», «Красная Шапочка», «Царевна-Лягушка», «Муха-Цокотуха», «Лекарство для бабушки», «Ладошки», «В гостях у кошки» и др.

Показателем качества работы студии является самооценка, от ее уровня зависят активность ребенка, его участие в коллективной деятельности, выступлениях, самореализация, потому что чувства к самому себе формируются и подкрепляются у ОВЗ детей благодаря реакциям других.

Четвертая формула педагогического приема «*Я такой умный*»: старательно проговаривая эти строчки, каждый ребенок хвалит себя и своего друга: «Я такой умный, все сумею, все смогу, а в конце занятия я себя похваляю».

При работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья только системность программы в комплексе с сопутствующими дополнениями отдельных предметов дает свои результаты. Дети успешно развиваются и выпускаются подготовленными к освоению учебного материала общеобразовательной школы наравне со сверстниками.

Литература

1. Ванюхина Г.А. Экстернат речевой культуры для дошкольников. - М.: ТЦ «Сфера», 2009.
2. Карпова С.И., Мамаева В.В. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников 6-7 лет. - СПб.: Речь, 2007.
3. Лурия А. Р. Язык и сознание. - М.: МГУ, 1979.
4. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. - М.: Просвещение, 1992.
5. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: Учебное пос. для студентов. - М.: Классикс-стиль, 2003.

Авторы публикации

Ахмитшина Минзия Фаритовна, преподаватель высшей квалификационной категории по предмету «Риторика», МБДОУ «Музыкальная школа № 7 им. З.В. Хабибуллина», г. Казань.

Мелина Елена Валериевна, директор Окружного учебно-методического центра по обучению инвалидов Приволжского федерального округа Университета управления «ТИСБИ», г. Казань.

THE DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY IN INCLUSIVE EDUCATION AT EXTENDED TRAINING COURSES (based on the activities of «Karuselka» studio, Music school № 7 named after Z.V. Habibullin)

Akhmitshina M., the teacher of a Higher qualification category «Oratory skills», Music School № 7 named after Z.V. Habibullin, Kazan.

Melina E., Director of the District Educational and Methodical Center for the Education of Persons with Disabilities in the Volga Federal District the University of Management «TISBI», Kazan.

***Abstract.** The article presents the sharing of experience of Habibullin Music School № 7 in educating and training children with disabilities in the "Karuselka" studio. The work of the studio is based on various methods of educational technology, common in the courses of extended activities of children.*

***Keywords:** studio, rhetoric, logorhythmics, inclusive education, harmonious development.*

References

1. Vanyukhina G. Externship of speech culture for preschoolers. - М.: ТС «Sphere», 2009.
2. Karpova S., Mamaeva V. The development of speech and cognitive abilities of preschoolers aged 6-7 years. - SPb.: Speech, 2007.
3. Luria A. Language and consciousness. - М.: Moscow State University, 1979.
4. Mastukova E. A child with developmental disabilities: Early diagnosis and correction. - М.: Prosvezsheniye, 1992.
5. Sobotovich E. Speech hypoplasia in children and ways to correct it: A textbook for students. - М.: Classics-style, 2003.

Дата поступления: 23.05.2018.

УДК 376.3

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

И.А. Смирнова

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

***Аннотация.** Статья отражает современные технологии развития речи и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Отражены результаты практического опыта в реализации коррекционного образования. Адресована специалистам, заинтересованным в развитии теоретических и практических идей коррекционного обучения учащихся.*

***Ключевые слова:** развитие речи, коррекционное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация.*

В рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта в условиях общеобразовательной школы для обучающихся с ОВЗ обучение строится на принципах гуманизации, демократизации, развития нравственности и перспективности, дифференцированного и индивидуального подхода. Реализуя во всех компонентах учебно-воспитательного процесса принцип коррекционно-развивающей направленности, учитывая особенности психического развития учащихся с ОВЗ, педагоги стремятся приблизить своих воспитанников к уровню здоровых сверстников и создать условия для их полной социокультурной адаптации и образовательной интеграции.

Активность обучающихся признается основой достижения развивающих целей обучения – знание не передается в готовом виде, а строится самими учащимися в процессе познавательной творческой деятельности.

Специальные коррекционно-развивающие технологии также нуждаются в обновлении и развитии. Ключевой идеей является индивидуализация процесса обучения учащихся, в котором объединяются усилия педагогов, учителей-психологов, социальных педагогов, педагогического коллектива, в котором применяются активные и интерактивные

формы деятельности, стимулирующие предметную, социальную, коммуникативную компетентности, развитие самосознания и саморегуляции, творческих способностей учащихся [3].

С целью развития коммуникативных компетенций у обучающихся с ОВЗ необходимо расширение в использовании технологий обучения в сотрудничестве (ситуационно-позиционное обучение, текстурально-диалогическая модель обучения, информационно-коммуникативные технологии и другие современные активные и интерактивные методы обучения) и обогащения взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками и взрослыми людьми на экскурсиях, при проведении совместных мероприятий разной направленности (соревнований, олимпиад, праздников).

Процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья во все времена был сложным и противоречивым. Социализация – это процесс усвоения человеком определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества.

Одной из актуальных социально-экономических и демографических проблем современного российского социума является включение детей с ОВЗ в общество. Формирование и развитие социального потенциала детей с ОВЗ, их активное участие в жизни общества могли бы способствовать дальнейшему развитию экономики страны, ее стабильному функционированию.

Воспитанники, с которыми мы работаем, имеют качественное изменение всей психики, всей личности в целом. Это такая атипичия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Для них характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. У таких детей на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден.

Мы рассматриваем понятие «социализация» как способность ребенка встроиться, вписаться в общество, занять в нем определенное место: с одной стороны – приспособиться к актуальным запросам социума, а с другой – попытаться создать себе пространство для роста и развития. И одной из задач для педагогов является оказание помощи ребенку в создании такого пространства.

Одной из форм создания такого пространства в нашем учреждении являются коррекционно-развивающие занятия. Они планируются так, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья имели возможность взаимодействовать со взрослыми и друг с другом, что необходимо для формирования умения работать в коллективе под контролем и с помощью педагога. Специальная работа по введению ребенка в более сложную предметную и социальную среду проводится поэтапно и планомерно. Широко используется наглядно-практическая основа с использованием игровых приемов на каждом занятии. Такие занятия позволяют детям увидеть результат своего труда и порадоваться ему вместе с другими детьми, родителям, педагогом.

Формирование речи ребенка – очень сложный процесс, ребенок должен научиться управлять своими органами речи, воспринимать обращенную к нему речь, осуществлять контроль за речью окружающих и собственной речью.

Речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом. Речь является средством общения и служит важнейшим инструментом социализации учащихся. Несформированность или недоразвитие речи оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Учитель вводит учащихся в мир человеческого общения, опираясь не только на память и речь, но и на эмоции учеников. Известно, что разговорной речи свойственны эмоциональность и выразительность. Подключение эмоциональной сферы в процесс обучения речи превращает занятие в интересную игру. Внимание учащихся направлено не только на выполнение различного рода упражнений, но и на содержание и смысл конкретной речевой ситуации.

Овладение разговорной речью во многом зависит от ее восприятия. Речевой материал, даваемый слабослышащим и глухим учащимся, воспринимается слухозрительно, зрительно или на слух. Учитель постоянно работает над развитием остаточного слуха учащихся внятными произношениями в соответствии с требованиями программы. Учащиеся пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами.

Общение учащихся на занятиях по развитию речи вне класса осуществляется на основе устной речи. Дактилология используется при затруднениях в устном общении в качестве вспомогательного средства,

когда слово или реплика оказываются трудными для восприятия по чтению с губ или слухозрительно. Дактилирование сопровождается устным проговариванием. [1]

Речь учителя должна быть естественной, достаточно эмоционально выразительной. В разговоре с учениками учитель выражает свое одобрение, недоумение, согласие или несогласие. Так же, как и со слышащими детьми, можно сказать строго и весело, пошутить и посмеяться.

Речевой запас школьников расширяется, обогащается за счет слов, словосочетаний и фраз, необходимость в которых возникает в процессе общения, варьирования речевого материала. Смысловые значения новых слов уточняются благодаря включению их в разнообразные условия общения.

Использование методов и приемов обучения требует учета психофизических особенностей учащихся, уровня речевого развития и предшествующей подготовки. В младших классах наибольшее применение находят наглядные и практические методы. Словесные методы вводятся постепенно на основе подготовленности учащихся к восприятию и пониманию речевого материала и развития их мышления.

Использование различных методов на занятии и разные коммуникативные условия общения способствуют порождению высказываний. Язык в этих условиях выступает не только как средство общения, но и как средство получения и сообщения новой информации, развития мышления школьников.

На занятиях по развитию речи вне класса используются наглядные и технические средства (предметы, картины, мультимедийные средства).

Для младших школьников важно организовать игровые уголки или комнаты с набором игрушек, кукольной мебели, посуды, одежды, иметь настольные игры, костюмы, маски, спортивный инвентарь и т.д. Необходимо активно использовать игры в коррекционной работе. Игра должна увеличивать потребность ребенка в общении, стимулировать накопление у него речевых умений и навыков.

Разнообразие методов и приемов обучения с учетом возраста и речевого развития учащихся, использование занимательных форм подачи материала, наглядных и технических средств, а также новые условия общения, отличные от урока, делают занятия по развитию речи интересными и нужными для учащихся.

В настоящее время известно, что уровень речевого развития детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук.

Как правило, если движения пальцев рук развиты в соответствии с возрастом, то и речевое развитие ребенка в пределах возрастной нормы; если же развитие пальцев отстает – отстает и развитие речи.

То есть кисть руки можно отнести к речевому аппарату. Поэтому и в период подготовки ребенка к активной речи, и потом в дальнейшем необходимо развивать движение пальцев рук.

Такие авторы, как Н.С. Жукова, Т.А. Ткаченко, О.И. Крупенчук описывают отдельные приемы по развитию моторики у детей с задержкой речевого развития.

В коррекционную работу Т.А. Ткаченко, О.И. Крупенчук рекомендуют включать серию подготовительных упражнений, обеспечивающих формирование зрительно-моторной коррекции, а также развитие тонкой моторики пальцев рук и развитие речи. Упражнения представлены в виде пальчиковых игр, логопедических раскрасок, заданий на штриховку и дорисовку, упражнений на развитие речи. Дети с удовольствием выполняют задания и проговаривают свои действия.

Например: упражнение по теме: «Части тела». Дети показывают на картинке и на себе части тела. Раскрашивают соответственно по заданию части лица. Смотрят в зеркало и описывают себя, свой портрет.

- Очень сложен человек: (Указательный палец на лбу, нахмуриться.)
- Двое глаз и двое век. (Указательными пальцами показываем на глаза, затем на веки.)
- И – внимательно смотри! – (Указательные и средние пальцы «идут» от глаз в направлении висков.)
- Уха два и две ноздри. (Показываем на уши и ноздри.)
- А вот пальчиков – по пять. (Растопырить пальцы на обеих руках.)
- Чтобы ими все держать. (Хватающий жест руками.) [2].

Залог успеха в работе по формированию речи учащихся с ОВЗ – система занятий. Только систематическая работа на фронтальных занятиях в слуховом кабинете, на индивидуальных и воспитательских занятиях, совместная деятельность учителей, воспитателей, родителей позволяют учащимся прочно овладеть навыками восприятия неречевых звучаний и дают возможность успешнее интегрировать в социум.

Эффективность коррекционной работы в значительной степени определяется организационно-педагогическими условиями реализации

педагогического процесса, т.е. совокупностью организационных, дидактических, технологических и проектировочных требований и правил, которые необходимо учитывать.

В процессе целенаправленной слуховой работы происходит своеобразное «перемещение» речевого материала: тот материал, который был отработан на этапе различения, предлагается для опознавания, а для различения планируется новый материал (отработанный на этапе восприятия). Такая преемственность работы по формированию слуховых представлений детей с нарушением слуха будет способствовать развитию слухо-речевых способностей ребенка. При этом для каждого индивидуального занятия обязательно планируется речевой материал и для различения, и для опознавания, и для распознавания [6].

Для того чтобы наиболее правильно, полно и точно выразить свою мысль, ребенок должен иметь достаточный лексический запас. Поэтому работу по развитию связной речи лучше начинать с уточнения, расширения и совершенствования словаря. В процессе работы над словом дети учатся ставить вопросы к словам, обозначающим предметы, действия и признаки предмета», учатся графически правильно изображать предметы.

На первом этапе дети упражняются в умении подбирать слова, раскрывают «душу» и даже настроение слов, текстов, объясняют связь между предметом и картинкой с элементами модели. Для этого используют «зашифрованные письма» (пиктограммы), «письма в картинках», слова-магниты. Одновременно дети учатся использовать в играх средства выразительности. Именно в психологической атмосфере, обеспечиваемой игровыми упражнениями с постепенным усложнением (разными вариантами), и должно идти все обучение. Тогда оно становится радостным процессом приобретения коммуникативных способностей в речевой деятельности. Ребенок тянется к игре, живет игрой и впитывает каждой клеточкой восторг игры и незаметно для себя еще и пользу от игровых действий. Тогда обучение - это праздник рассказывать, запоминать, учиться, придумывать, фантазировать, чувствовать и ощущать.

На индивидуальных занятиях по «формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи», а также коррекционно-развивающей области («развитие познавательной сферы») успешно применяются упражнения по методике «Гимнастика мозга» Международного Фонда образовательной кинезиологии, авторами которой являются Пол И. Деннисон и Гейл И. Деннисон. Упражнения, описанные авторами

данного руководства, даются для образовательных целей и пробуждения радости от движений. Образовательная кинезиология - исключительно образовательный вид межличностного взаимодействия, разработанный как дополнение к любой программе обучения или для личностного роста. В Образовательной кинезиологии мы наблюдаем, что здоровье зависит от способности системы «интеллект -тело» функционировать как единое целое. Такой вид здоровья больше, чем просто отсутствие болезни, это еще и способность совершать правильные, важные и необходимые действия в своей жизни, а также включать режим отдыха и восстановление по мере надобности.

Одна из главных идей Образовательной кинезиологии – это то, что мы учимся естественным образом через движение и игру. Когда мы находимся в расслабленном состоянии, в процесс обучения вовлекается вся сенсорная система, и мы можем реагировать с внимательным любопытством нашего природного интеллекта. Интеллект, основанный на движении, крайне важен для нас на протяжении всей жизни. При помощи него мы используем всю сенсорную систему. Естественный способ обучаться – «извлекать» природный врожденный интеллект через игру. В стрессе же мы, наоборот, теряем способность учиться [4].

Движение – дверь в обучение; система вестибулярного баланса – ворота, ведущие к интегрированному интеллекту.

Процессы Образовательной кинезиологии предлагают большое количество специфических задач, которые мы решаем, выбирая в обучающем меню следующие категории: растягивающие упражнения, энергетические упражнения, углубляющие позитивное отношение, движение срединной линии, переобучение.

Обучение ускоряется, когда мы наблюдаем за ним в действии и интерактивно, применяя знания для конкретных ситуаций, живя и действуя в нашем многолюдном мире. Каждый межличностный контакт может нести образовательную ценность и увеличивать возможности роста. Когда мы рассматриваем роли учителя и обучаемого в этом свете, мы понимаем, что речь идет о взаимном обмене в процессе обучения.

Так как активность и релаксация являются естественным состоянием для мышц, то когда мы не можем достичь того или другого состояния, возникает стресс. Упражнения по методике «Гимнастики мозга» помогают вернуться к естественному режиму работы мышц и двигательных рефлексов, при котором учение становится легким и увлекательным.

Пол И. Деннисон разработал упражнения по методике «Гимнастики мозга» (например, «Сова», «Слона», «Алфавитные восьмерки»), исходя из своего знания о том, как движения связаны с сенсорным восприятием и каково их влияние на организацию мелкой моторики и учебных навыков.

Педагогический учебно-воспитательный процесс не может протекать лишь во время урока. В действительности обучение, воспитание и развитие детей и молодежи осуществляется и во внеклассной среде. В нашей школе-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья обучаются дети с нарушениями слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, аутического спектра и умственно отсталые. Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа является создание адаптивной среды, позволяющей их полноценную интеграцию в образовательном учреждении.

Развитие интегрированных форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации системы последовательных мер. Оптимальным вариантом в настоящее время являются сохранение и совершенствование существующей сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений с параллельным развитием интегрированного образования [5].

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

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

Художественно-творческая деятельность в нашей школе проводится в разнообразных формах – это факультативы и кружки по технике речи, по жестовому пению, хореографическая студия, по техническому творчеству (фабрика изготовления игрушек, открыток, подарков, поделок и элементов оформления), по художественному вязанию. Ребята, обладающие художественными способностями, выступают на всех школьных и внешкольных мероприятиях с художественным словом; с жестовым пением; в смотрах художественной самодеятельности, в благотворительных концертах; принимают активное участие во всех муниципальных, республиканских и российских конкурсах рисунков; готовят изделия к праздникам, памятным датам, выставкам и смотрам художественного творчества школьников, в подарок ребятам, учителям, близким людям. Чем раньше дети начинают посещать кружки по интересам, тем быстрее идет их развитие, тем быстрее они развиваются интеллектуально, эмоционально и творчески. Задача любого педагога – научить ребенка жить в современном мире, помочь найти свое место, стать свободной, творческой личностью. В результате такой деятельности раскрываются разнообразные грани творческой личности детей с нарушением слуха, значительно повышается уровень их социальной адаптации, который в дальнейшем способствует формированию социально активной личности и сказывается на улучшении качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья в целом. Ребята, которые обладают хорошими физическими способностями, посещают спортивную школу по разным секциям (плавание, настольный теннис, стрельба из пневматической винтовки и пистолета, картинг). Эти ребята принимают участие в городских и республиканских спартакиадах и занимают призовые места.

Очень эффективны в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, арттерапевтические техники. Это изотерапия, сказкотерапия, музыкальная терапия, танцевальная терапия, песочная терапия, драматерапия и др. Арттерапевтические занятия могут проводить не только психолог и логопед, но и учитель, воспитатель после определенной подготовки.

При проведении таких занятий учащиеся учатся взаимодействовать с друг другом, учитывать желания другого человека, развивают словарный запас, речь как средство общения. Коррекционные занятия помогают наладить контакт с ребенком, выстроить коммуникацию в группе, скорректировать состояние тревоги, агрессии, страха, обиды,

вселить уверенность в свои силы, способствует взаимной привязанности и т.д.

Сотрудничество педагогов и обучающихся, а также родителей обучающихся в процессе коррекционной работы предполагает создание ситуаций переживания успеха, в которых педагог выступает как помощник, создающий ситуацию успеха ученику, и в то же время обеспечивает его деятельностную активность.

Приведенные формы занятий и игр могут успешно применяться для создания благоприятной общей атмосферы в классе и в школе - атмосферы поддержки и заинтересованности. Решающая роль в этом принадлежит педагогу: учителю, дефектологу, психологу, воспитателю. Педагог сам является образцом неавторитарного стиля ведения занятий и должен обладать высокой коммуникативной культурой.

Дети с ограниченными возможностями здоровья могут быть творческими личностями и способны адаптироваться в современном быстромеменяющемся мире, достойно жить и приносить пользу людям, государству, обществу.

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

Литература

1. Колтуненко И.В. Развитие речи глухих школьников: Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1990.
2. Крупенчук О.И. Тренируем пальчики - развиваем речь. - ИД «Литера», 2016.
3. Речицкая Е.Г. Сборник материалов Межрегионального научно-практического семинара «Современные подходы к обучению и воспитанию детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве», НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», 2017.
4. Пол И. Деннисон и Гейл И. Деннисон. Гимнастика мозга. Баланс для повседневной жизни // Edu-Kinesthetics, 2013.
5. Фуряева Т.В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей школьного возраста с проблемами в развитии // Дефектология. - 1999. - № 1.
6. Пфафенродт А.Н., Королевская Т.К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей: Пособие для учителя: В 2-х ч. - М., 1991.

Автор публикации

Смирнова Ирина Александровна, учитель-сурдопедагог, ГБОУ «Елабужская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья».

SPEECH DEVELOPMENT AND SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Smirnova I., the teacher for hard of hearing students, Elabuga Boarding School for Children with Disabilities.

***Abstract.** The article reflects the modern technologies of speech development and socialization of children with disabilities. The author analyzes the results of practical experience in the implementation of special education. The article may present interest to professionals interested in the development of theoretical and practical ideas of special education of students.*

***Keywords:** speech development, special education, children with disabilities, socialization.*

References

1. Koltunen I. The speech development in deaf schoolchildren: Manual for teachers. - М.: Prosvezsheniye, 1990.
2. Krupenchuk O. We train fingers - we develop speech. - Litera Publishing House, 2016.
3. Rechitskaya E. Collection of materials of the Interregional scientific-practical seminar «Modern approaches to the education and upbringing of children with disabilities in the inclusive educational space», The Center for Social and Humanitarian Education, 2017.
4. Paul I. Dennison and Gale I. Dennison. Brain gymnastics. Balance for everyday life // Edu-Kinesthetics, 2013.
5. Furyaeva T. Integrated approach to the organization of the upbringing and education of school-age children with developmental problems. – Defectology. - 1999. - № 1.
6. Pfaenrodt A., Korolevskaya T. The development of the auditory perception of impaired in hearing children: Manual for teachers in 2 parts. - М., 1991.

Дата поступления: 23.05.2018.

Предлагаем вашему вниманию информацию о правилах публикации статей в журналах РИНЦ и ВАК, в частности публикаций в журналах «Инклюзия в образовании» (РИНЦ) и «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития» (ВАК).

Рекомендации к оформлению статей начинающим авторам

Мы просили бы вас представлять статьи в объеме до 20000 знаков, включая пробелы. Это приблизительно 11 страниц компьютерного текста шрифтом Times New Roman размера 14 с междустрочным интервалом 1,5. Поля стандартные: слева - 3,5 см, справа - 1,5, сверху и снизу - 2,0. Формат листа - А4 (210-297 мм).

Наши журналы являются научно-методическими и практическими, поэтому мы просим наших уважаемых авторов не писать длинные теоретические вступления, обоснования актуальности темы статьи, ссылки на хорошо известные законодательные и нормативные документы. Читатель ждет, в первую очередь, подробное и конкретное изложение вашего личного опыта, критический анализ достижений, перечень возникающих трудностей и предложения о возможных путях их преодоления. Журналы заинтересованы в публикации авторских программ, планов, методических разработок, которые смогут использовать педагоги других образовательных организаций. Вам же публикация таких документов (целиком или фрагментарно) позволит защитить свое авторство, тем более, что журнал «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, доктора наук (Перечень ВАК).

Мы очень заинтересованы в получении от вас иллюстративного материала, дополняющего текст. Принимаются цветные и черно-белые фотографии, снятые на цифровые фотоаппараты или с помощью качественных камер мобильных телефонов. Фотографии надо присылать в виде отдельных файлов, в оригинальных размерах, не сжимая их и дополнительно не обрабатывая. В текст статьи вставлять их нельзя, а надо лишь обозначить их место и обязательно снабдить краткой подписью (что изображено, когда состоялось мероприятие и т.д.). Напоминаем вам, что фотографии массовых сцен спектаклей, праздников и иных официальных мероприятий, как правило, не имеют ограничений, но на публикацию портретов и небольших групп детей, позволяющих четко

идентифицировать их личность, нужно согласие их родителей (законных представителей). Учитывая специфику наших журналов, нам будет достаточно вашего сообщения в письме, что такое согласие вами было получено.

По требованиям ВАК, статья должна быть снабжена краткой аннотацией, списком ключевых слов и перечнем цитированной или использованной литературы. Необходимо также выслать нам свое фото (портрет), а также точные сведения о должности и месте работы, ученой степени и ученом звании (при наличии), контактном адресе электронной почты.

Семинар-практикум для молодых авторов Ответы на вопросы читателей

Идея открыть в наших журналах семинар-практикум возникла в результате переписки с читателями, а также встреч и разговоров на различных конференциях, мастер-классах и др. Нам часто задавали вопросы: как написать хорошую статью? Какие требования к ее оформлению? Как правильно отправить свой материал в редакцию? От чего зависит быстрота принятия решения о публикации (естественно только положительного)? Стало очевидным, что опубликованные на сайтах издательств тексты с требованиями к научным статьям и правилами их оформления в основном адресованы уже опытным специалистам, а для начинающих авторов они зачастую не вполне понятны и не содержат описания всех особенностей текстов, представляемых для опубликования в профессиональном журнале.

Редакции журналов открыты для общения, у нас нет каких-либо особых условий для разных авторов, и мы приглашаем всех желающих принять участие в заочном семинаре, в ходе которого мы будем обсуждать как обязательные к выполнению нормативы по подготовке текстов к публикации, так и сложившиеся традиции, знать которые тоже полезно.

Первая встреча будет посвящена ответам на часто встречающиеся вопросы. В последующем планируется посвящать занятия более подробному рассмотрению этих и других вопросов, связанных с выбором темы будущей статьи, отбору текстового и иллюстративного материала, оформлению списка используемой и рекомендуемой литературы и не-

которым другим проблемам, которые, хочется надеяться, помогут магистрантам, аспирантам, недавним выпускникам вузов, да и всем желающим пополнить ряды наших уважаемых авторов.

Как решить, что из накопленного опыта практической работы подойдет для статьи?

- Можно посоветовать статью на время читателем и представить, как он будет читать вашу статью. Думаем, сразу станет понятным, что такие подробности, как неизвестные ему фамилии ваших руководителей или перечень разработанных вами методических документов, вряд ли привлекут его внимание. А вот критический анализ своего профессионального опыта, рассказ о трудностях и путях их преодоления, напротив, будут ему очень близки. Еще один верный путь определения направленности вашего материала – прочитать несколько статей на близкую вам тематику, посмотреть телепередачи. Вам не было интересно? Напишите лучше!

Можно ли прислать для публикации мой отчет о работе за прошлый год? Руководство нашего детского сада его очень хвалило...

- Отчет, пусть даже самый удачный, для публикации не подойдет. У научных, научно-практических статей и методических рекомендаций другие законы. Очень часто в отчетах делается акцент на статистические результаты, сравнение с итогами своей же работы за прошедший период. Журнальные же материалы ориентированы на то, чтобы читатели могли почерпнуть для себя новые идеи, приемы работы, оригинальные педтехнологии и пр. Впрочем, редакция будет всегда рада познакомиться с вашим отчетом и порекомендовать направления дальнейшей работы над текстом.

Мне прислали на согласование отредактированный текст. Он сильно сокращен и начинается вообще с моей третьей страницы. Разве так можно?

- К сожалению, многие присылаемые статьи грешат одним и тем же: авторы как будто опасаются, что читатели упрекнут их в незнании действующего законодательства или удивятся отсутствию пространного цитирования общеизвестных документов. Зачем? Избегайте писать общие слова и доказывать прописные истины. Все это редактор, несомненно, сократит или вообще уберет. Еще один резерв для оптимизации текста – выделение в статье одной главной темы и сокращение подробностей, относящихся к второстепенным. Аспиранты и магистранты, стремящиеся уместить в одной статье как можно больше результатов своих диссертаций, точно не получают одобрения рецензентов.

Я очень боюсь, что моя статья еще до публикации попадет в руки нечестного человека, он опубликует ее, лишив меня, таким образом, права на авторство. Коллеги говорят, что это, к сожалению, встречается. Как защитить свое авторство?

- В одном из следующих практикумов мы обязательно подробно обсудим вопросы авторского права, разберем некоторые заблуждения, ставшие, увы, весьма популярными. Так, публикация статьи в журнале вовсе не обязательно является единственным источником установления авторства. Что же касается этических моментов, о которых вы спрашиваете, то редакции профессиональных журналов и состав их рецензентов строго следуют писаным и неписаным этическим кодексам. Вы можете надеяться на порядочность авторитетных специалистов.

Какой образец можно использовать для оформления библиографического списка? В университете были одни требования, а научные журналы почему-то оформляют литературу по-другому. Да и в разных журналах тоже, кажется, есть свои особенности...

- Здесь ответ может быть предельно коротким. Список литературы надо оформлять только по ГОСТ 7.1-2003 СИБИД. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления; сноски - по ГОСТ Р 7.0.5-2008. БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА. Пользоваться для образца списками из других статей крайне нежелательно.

Не могу понять, почему в нашем НИИ мы отчитываемся о своих публикациях в печатных листах, а в вашем журнале речь идет в основном об авторских?

- Еще одно популярное заблуждение. Печатные листы возникают только после опубликования текста, и их количество зависит от количества занятой книжной или журнальной площади. А пока текст существует только в виде авторского оригинала, подсчитать можно только знаки (40 тыс. знаков, включая пробелы, составят 1,0 авторский лист). Другое дело, что многие руководители продолжают по старинке именовать их «печатными». Обратитесь к материалам ВАК и увидите, что эта практика должна быть скорректирована.

На сайте вашего издательства я прочитала, что, помимо текста статьи, надо прислать еще много документов. Разве это уж так необходимо? Ведь нет уверенности, что мою статью опубликуют...

- Ну, во-первых, сопровождающих документов и иных материалов надо совсем немного. Требования об обязательности одних продик-

тованы действующим законодательством, других – традициями взаимоотношений авторов и издательств. В любом случае, если, помимо текста статьи, рецензент и редактор смогут познакомиться с вами поближе, это только ускорит процесс принятия решения о публикации.

Можно ли опубликовать в вашем журнале статью под псевдонимом?

- Закон этому не препятствует. Однако надо решить, так ли это необходимо в каждом конкретном случае. Например, для научной статьи это редко бывает оправданным, вызовет вопросы, потребует доказательств вашего авторства и т.д. В других случаях псевдоним может быть и уместным. Более подробно мы поговорим об этом в одном из следующих семинаров.

Алексей Борисович Меньков,
кандидат искусствоведения, доцент,
заместитель главного редактора журнала «Воспитание
и обучение детей с нарушениями развития».

(Данный материал публикуется по согласованию с редакцией журнала «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития»)