

ISSN 2499-9830



УВО «УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ

в образовании

Научно-методический журнал

Основан в 2016 году



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

Том 6 № 2 2021

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 6, № 2 (22), 2021 год

ISSN 2499-9830

Включен в систему Российского индекса научного цитирования
Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich'sPeriodicalsDirectory»
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, А.О. Карам
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); Вачков И.В., д-р психол. наук, проф. (г. Москва); Демьянчук Р.В., д-р 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); Смолин О.Н., д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по образованию (г. Москва); Соловьева И.Л., канд. пед. наук, доц. (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: 300 экз. Подписано к печати 01.07.2021 г.

Усл. печ. л. 11,3. Заказ № 76. 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», 2021 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора	4
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Завгородняя Е.В. МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
Шевелева Д.Е. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕХНОЛОГИИ И ОПЫТ РАЗНЫХ СТРАН	15
ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ	
Багдасарян Д.С. ИНКЛЮЗИЯ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА	32
Мелина Е.В. СОПРОВОЖДАЕМАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК АЛЬТЕРНАТИВА СОПРОВОЖДАЕМОГО ПРОЖИВАНИЯ	40
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ	
Васина В.В., Вахрушева А.В., Чупина О.Е. ФАСИЛИТАЦИЯ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАС	57
Сапунова И.В. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РЕТРОСПЕКТИВЕ 2015-2021 ГОДОВ	70
Старобина Е.М., Гордиевская Е.О. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ ИНВАЛИДНОСТЬ, ВЛИЯЮЩИЕ НА АДАПТАЦИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	83

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Кочетова С.В.** ДВУПОЛУШАРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ 91

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- Микляева Н.В.** ТЕХНОЛОГИИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ЗПР) 97
- Ряскова Т.Н.** КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПЕДАГОГИКИ 104
- Сидельникова А.А., Иусова Л.А.** КОМПЛЕКС СЕНСОМОТОРНЫХ ИГР ДЛЯ ДОМАШНИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ 116
- Федорова Л.И., Токмачева П.А.** ДИСТАНЦИОННОЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ: МНЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ 123

Уважаемые читатели и коллеги!

Разрешите представить вашему вниманию второй выпуск журнала 2021 года «Инклюзия в образовании», который включил в себя 12 статей от 17 авторов. В этом номере география публикаций представлена такими городами, как Москва, Казань, Санкт-Петербург, Ереван (Республика Армения) и Новохоперск.

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 две статьи авторов из Москвы и Новохоперска. Статья «Модели инклюзивного образования» рассматривает важное направление деятельности по реализации прав на образование детей с ОВЗ – создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и психическом развитии. В статье представлены модели инклюзии обучающихся с ОВЗ в общем образовательном пространстве. Статья «Организационно-педагогические условия в массовой школе для реализации инклюзивного образования: технологии и опыт разных стран» имеет теоретический характер и рассматривает комплекс условий, которые необходимы для интеграции детей с ОВЗ в массовую школу, перехода к совместному обучению и организации инклюзивного образования. В статье представлены теоретические основы инклюзивного образования российских и зарубежных специалистов, проанализированы организационно-педагогические условия школьной интеграции и приведены подходы, которыми обеспечивается высокое качество обучения детей с ОВЗ в школе.

Рубрика «Открытое пространство инклюзии» представлена двумя статьями авторов из Еревана и Казани. В статье «Инклюзия как реализация права» инклюзивное образование рассматривается как компонент реализации социального подхода в понимании инвалидности и права на образование для лиц с инвалидностью, закрепленный в важнейших международных правовых актах. Даются рекомендации по мерам, необходимым для принятия государством в целях обеспечения реализации этого права через инклюзивное образование на всех уровнях. Также представлен опыт внедрения и развития системы инклюзивного образования в Республике Армения.

В статье рассмотрены основные вопросы и проблемы внедрения системы, которая дает возможность обучать и воспитывать детей с особыми образовательными потребностями, обеспечивая их всестороннее социальное развитие в общеобразовательном учреждении. В статье «Сопровождаемая адаптация студентов с инвалидностью как альтернатива сопровождаемого проживания» представлена программа сопровождаемой адаптации студентов с инвалидностью в период получения образования в колледже или вузе, проживающих самостоятельно в хостеле или общежитии. Программа включает в себя несколько компонентов (этапов), которые направлены на поддержку максимально возможной самостоятельности студентов с инвалидностью в организации их быта, занятости, досуга, взаимодействия в социуме и обеспечение их подготовки к самостоятельному и независимому проживанию.

В рубрике «Теория и практика инклюзии» представлены три статьи авторов из Казани и Санкт-Петербурга. В статье авторов из Казани «Фасилитация динамики развития социального взаимодействия у дошкольников с РАС» проведен анализ научной литературы, представлены результаты исследования, которые являются хорошей базой для различного рода мер помощи в построении эффективных коммуникаций, для разработки программ по социально-психологической коррекции, социализации и адаптации детей с РАС, для уточнения адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования, для построения модели комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. В статье «Представления участников образовательного процесса об инклюзивном образовании в ретроспективе 2015-2021 годов» представлены фрагменты исследований 2015, 2016 и 2021 годов, связанные с получением информации о представлениях основных участников образовательного процесса (педагогов и родителей типично развивающихся детей) об инклюзивном образовании, а также с определением степени влияния рекламы и прочих способов информирования на ключевые представления основных стейкхолдеров об инклюзии. Также представлен сравнительный анализ результатов опроса участников образовательного процесса. Авторами статьи «Психологические особенности студентов, имеющих инвалидность, влияющие на адаптацию в образовательной среде» рассматриваются проблемы адаптации в образовательной среде, имеющей большое значение для

студентов с инвалидностью, в процессе которой значимую роль играют психологические особенности обучающихся.

Рубрика «Клиническая и специальная психология» содержит одну статью автора из Москвы. В статье «Двуполушарный подход к обучению дошкольников» обобщается понятие двуполушарного подхода, даются рекомендации для воспитателей и специалистов по его использованию по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья.

В рубрике «Коррекционная педагогика» представлены четыре статьи авторов из Москвы и Новохоперска. В статье «Технологии консультирования семей воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (на примере работы с детьми, имеющими ЗПР)» обобщаются особенности работы с родителями дошкольников, имеющих ЗПР, предлагается классификация используемых коррекционно-педагогических технологий, а также описываются этапы их реализации. Авторами статьи «Комплекс сенсомоторных игр для домашних занятий с детьми» описывается комплекс упражнений по развитию мелкой и крупной моторики, которые родителей детей с ТНР, ЗПР, РАС могут организовать в домашних условиях. Статья «Дистанционное логопедическое занятие: мнение родителей и специалистов» посвящена особенностям подготовки и проведению дистанционных занятий учителя-логопеда с детьми, даются рекомендации к организации рабочего места обучающихся и специалиста, описывается алгоритм проведения логопедических занятий. Автором статьи «Коррекционная педагогика как составная часть педагогики» представлен процесс развития коррекционной педагогики, показана ее структура, выделен ряд областей, в сфере деятельности которых изучается широкий круг проблем, связанных с образованием людей с психофизическими недостатками.

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество. До встречи на страницах следующего номера журнала «Инклюзия в образовании» в 2021 году.

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

УДК 376.3

МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Завгородняя

МОУ «Новохоперская гимназия № 1», Воронежская область,
г. Новохоперск, Россия

***Аннотация.** Важное направление деятельности по реализации прав на образование детей с ОВЗ – создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и психическом развитии.*

Процесс включения детей с ОВЗ в общую образовательную среду, который соответствует социальной модели понимания инвалидности, подразумевающей гибкость образовательной системы и возможность подстроить ее под ребенка, является инклюзивным образованием. Инклюзивное образование исключает любую дискриминацию, обеспечивая равное отношение ко всем участникам процесса.

***Ключевые слова:** модель, равные возможности, психолого-медико-педагогическая комиссия, «Доступная среда», принцип, дискриминация, сопровождение, тьютор, возрастная норма, самостоятельность, адаптация.*

Инклюзивное образование - это такая организация процесса обучения, когда все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую образовательную среду и обучаются по месту жительства в общеобразовательных учреждениях, которые оказывают необходимую специальную поддержку детям с учетом их возможностей и особых образовательных потребностей. Инклюзивное образование исключает любую дискриминацию, обеспечивая равное отношение ко всем участникам процесса.

Важное направление деятельности по реализации прав на образование детей с ОВЗ – создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и психическом развитии.

Инклюзия - глубокое погружение ребенка в адаптированную образовательную среду и оказание ему и членам его семьи различных поддерживающих услуг.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-

педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

К субъектам инклюзивного образования относятся педагоги, родители, учащиеся, представители СМИ, органов управления, общественность и пр.

Дети с ОВЗ есть почти в каждой школе, при этом при обучении такого ребенка возникает ряд проблем:

- Со стороны педагогов: чему учить, как учить, как взаимодействовать с таким ребенком.
- Со стороны родителей самого ребенка: как ребенок должен посещать школу, чему должны его там учить, как решать проблемы взаимодействия с одноклассниками
- Со стороны родителей других детей: не влияет ли совместное обучение на объем программы в сторону ее сокращения, получают ли обычные дети необходимые знания.
- Со стороны ребенка с ОВЗ: найдет ли он друзей, комфортно ли ему будет, сможет ли хорошо учиться.

Осуществляя процесс инклюзивного образования, все его участники должны соблюдать следующие основные принципы:

1. Ценность каждого человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее достигается в том, что они могут делать, чем в том, чего не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Факторы, затрудняющие интеграцию детей с ОВЗ:

1. Неполная противоречивая нормативно-правовая база, регламентирующая внедрение разноуровневых моделей интеграции детей с ОВЗ.

2. Недостаточно разработанное научно-методическое и учебно-дидактическое обеспечение процесса обучения детей с ОВЗ в условиях массовой школы.

3. Недостаток квалифицированных кадров в общеобразовательных учреждениях, владеющих методами и приемами психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ.

4. Отсутствие целенаправленной, систематической государственной комплексной поддержки детей с ОВЗ, интегрированных в общий поток.

5. Несформированность адекватного отношения общества к детям с ОВЗ и отсутствие мотивированного желания большинства самих детей–инвалидов и их родителей участвовать в социальной и образовательной интеграции.

Модели инклюзии обучающихся с ОВЗ в общем образовательном пространстве



Постоянная полная интеграция предполагает обучение ребенка с ОВЗ на равных с нормально развивающимися детьми в одних дошкольных группах и классах.

Достоинства полной и постоянной интеграции:

- Адаптация и интеграция в социум, но при наличии специально созданных условий для обучения и воспитания детей с ОВЗ.
- Общение детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками.
 - Воспитание отзывчивости у здоровых детей.
 - Полноценное образование.

Недостатки полной постоянной инклюзии:

- Работа педагога с учащимися на уроке одновременно по двум программам.
- Высокие требования к квалификации и уровню профессионализма учителя, который одновременно должен выступать в качестве педагога-дефектолога, а также хорошо владеть технологией дифференцированного обучения.
- Трудности организации интегрированного обучения в основном звене, где функцию дефектолога должны взять на себя учителя-предметники.

Правила комплектования групп/классов: дети с отклонением в развитии (1-3 человека) включаются в обычные группы детского сада или классы школы (где предполагается обучение ребенка с ОВЗ на равных с нормально развивающимися детьми в одних дошкольных группах, классах).

Подлинная и формальная инклюзия

Подлинная инклюзия предполагает организацию в общеобразовательном учреждении оптимальных условий для каждого ребенка с особыми потребностями. Формальная инклюзия является скрытой формой дискриминации. Если ребенку предоставляется доступ к общей образовательной системе, не имеющей условий для обеспечения, соответствующего его особым потребностям обучения, его право на качественное образование в действительности нарушается.

Постоянная неполная интеграция.

По мнению Н.Д. Шматко, постоянная неполная интеграция может быть эффективна для тех детей школьного возраста, чей уровень психического развития несколько ниже возрастной нормы, кто нуждается в систематической и значительной коррекционной помощи, но при этом способен в целом ряде предметных областей обучаться совместно и наравне с нормально развивающимися сверстниками, а также проводить с ними большую часть внеклассного времени.

Постоянная, но неполная интеграция может быть организована во всех типах образовательных учреждений: в массовых, комбинированного и компенсирующего вида и в массовых школах. Дети с нарушениями интеллекта объединяются с нормально развивающимися детьми в одну дошкольную группу, получившую название «смешанная».

Частичная инклюзия

Дети-инвалиды совмещают индивидуальное обучение на дому с посещением общеобразовательного учреждения и обучаются по индивидуальным учебным планам, количество часов и предметы по включению детей-инвалидов в инклюзивное образование по согласованию с родителями (законными представителями). Также дети-инвалиды могут посещать кружки, клубы, внеклассные общешкольные мероприятия и т.д.

Достоинства частичной инклюзии:

- Все воспитанники специальной группы или класса вне зависимости от достигнутого уровня развития объединяются со своими нормально развивающимися сверстниками не реже 2-х раз в месяц для проведения совместных мероприятий (в основном воспитательного характера).

- Учащиеся с ОВЗ обучаются совместно с нормально развивающимися сверстниками на тех уроках и внеклассных мероприятиях, которые доступны им, а в оставшееся время они объединяются для работы по специальным коррекционным программам.

- Индивидуальный подход к обучению.
- Создание вариативной развивающей среды.

Недостатки частичной инклюзии:

- Отсутствие квалифицированного персонала - воспитателей, учителей, психологов, дефектологов, логопедов, обученных для сопровождения детей с особыми потребностями.

- Стандартная программа обучения часто не позволяет некоторым детям с особыми потребностями продолжать образование с определенного этапа (не подходит и поэтому требует доработки и модернизации).

Данная модель интеграции может быть реализована в ОУ комбинированного вида, имеющих специальные группы, а также в массовых школах, в которых открыты специальные классы.

Смыслом временной интеграции является создание условий для приобретения начального опыта общения с нормально развивающимися сверстниками. Временная интеграция является, по сути, этапом подготовки к возможной в дальнейшем более совершенной форме интегрированного обучения. Данная модель интеграции может быть реализована в дошкольных учреждениях комбинированного вида, имеющих как группы для нормально

развивающихся детей, так и специальные группы, а также в массовых школах, где открыты специальные классы. Общение и взаимодействие детей с ОВЗ с нормально развивающимися детьми обеспечивается в процессе совместных прогулок, подготовки и проведения праздников, развлечений, посещения кружков, участия в спортивных соревнованиях и т.д.

Эпизодическая или внеурочная инклюзия – это целенаправленная организация хотя бы минимального социального взаимодействия детей с выраженными нарушениями развития со сверстниками, преодоление тех объективных ограничений в социальном общении, которые создаются в условиях специальных (коррекционных) учреждений. Эпизодическая интеграция может быть рекомендована детям с более глубоким интеллектуальным нарушением, с отягощенной умственной отсталостью либо имеющим выраженные расстройства поведения. Эпизодическая интеграция предполагает, что воспитанники специальных учреждений, практически все время обучаясь отдельно, эпизодически объединяются с детьми из массовых учреждений на определенное время. Социальное взаимодействие обеспечивается:

- в лагерях отдыха;
- в специально организованных походах;
- на праздниках;
- на конкурсах;
- при организации и проведении выставок детских работ;
- в кружках и др.

Существующие барьеры:

- Архитектурная недоступность школ.
- Дети с особыми образовательными потребностями часто признаются необучаемыми.

- Большинство учителей и директоров массовых школ недостаточно знают о проблемах инвалидности и не готовы к включению детей-инвалидов в процесс обучения в классах.

- Родители детей-инвалидов не знают, как отстаивать права детей на образование, и испытывают страх перед системой образования и социальной поддержки.

Таким образом, *инклюзия* – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации

различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Литература

1. Блохина Л.П. Формирование профессиональных интересов у детей с особыми образовательными потребностями. - Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2012.
2. Инклюзивное образование: опыт и перспективы: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 14-17 ноября 2008 г. - Саратов: ИЦ «Наука», 2009.
3. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология, 1997.
4. Назарова Н.М. Специальная педагогика: специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями, 2000.

Автор публикации

Завгородняя Елена Викторовна, учитель математики высшей квалификационной категории, МОУ «Новохоперская гимназия № 1», Воронежская область, г. Новохоперск, Россия. E-mail: 79092115732@yandex.ru.

MODELS OF INCLUSIVE EDUCATION

Zavgorodnyaya E., mathematic teacher, Municipal educational institution «Novokhopersk Gymnasium № 1», Voronezh region, Novokhopersk, Russia.
E-mail: 79092115732@yandex.ru.

***Abstract.** An important area of activity for the realization of the rights to education of children with disabilities is the creation of variable conditions for the education of children with various disabilities in physical and mental development.*

The process of including children with disabilities in the general educational environment, which corresponds to the social model of understanding disability, implying the flexibility of the educational system and the ability to adapt it to the child is inclusive education. Inclusive education excludes any discrimination, ensuring equal treatment of all participants in the process.

***Keywords:** model, equal opportunities, psychological-medical-pedagogical commission, «Accessible environment», principle, discrimination, support, tutor, age norm, independence, adaptation.*

References

1. Blokhina L. Formation of professional interests in children with special educational needs. - Penza: V.G. Belinsky State Pedagogical University, 2012.

2. Inclusive education: experience and prospects: Materials of the international scientific and practical conference on November 14-17, 2008. - Saratov: IC «Nauka», 2009.
3. Malofeev N. Modern stage in the development of the system of special education in Russia: research results as a basis for building a development program // Defectology, 1997.
4. Nazarova N. Special pedagogy: special education of persons with special educational needs, 2000.

Дата поступления: 19.04.2021.

УДК 373.1

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
В МАССОВОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕХНОЛОГИИ И ОПЫТ
РАЗНЫХ СТРАН**

Д.Е. Шевелева, независимый эксперт, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья имеет теоретический характер и рассматривает комплекс условий, которые необходимы для интеграции детей с ОВЗ в массовую школу, перехода к совместному обучению и организации инклюзивного образования. В статье представлены теоретические основы инклюзивного образования российских и зарубежных специалистов, проанализированы организационно-педагогические условия школьной интеграции и приведены подходы, которыми обеспечивается высокое качество обучения детей с ОВЗ в массовой школе. На основании компаративистского подхода показана содержательная близость теории и практики инклюзивного образования в России и за рубежом.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, интеграция в массовую школу, индивидуализация образования, образовательные стандарты, формы патологий, коррекционно-развивающая работа, учебные достижения.

Инклюзивное образование - масштабное педагогическое явление конца XX - начала XXI вв. - предъявляет к массовой школе ряд значительных требований по трансформации образовательной среды. В процессе и в результате совершаемой/совершенной трансформации массовая школа приобретает новые качества и инновационные организационно-педагогические условия, которые позволяют проводить интеграцию учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и, следовательно, с особыми образовательными потребностями (ООП). Процессы в педагогике и в общем образовании на сегодняшний день схожие для многих стран, в которых проводится инклюзия, и, таким образом, можно говорить об общих качественных тенденциях при новой форме обучения детей с ОВЗ/ООП.

При условии глобальности курса на совместное обучение, но ввиду самостоятельного развития систем образования разных стран, включая Россию, важным представляется аналитический метод в исследовании процессов, которые свойственны для того или иного государства. Также теоретическое и практическое значение имеет

компаративистский (сравнительный) подход, позволяющий выявлять общие и специфические черты в инклюзивном образовании разных стран. Обращение, анализ, творческая переработка и привлечение опыта других стран позволяют повышать качество школьной интеграции в конкретной стране и вводить в собственную теорию и практику наиболее удачные международные образцы. И в этой логике актуален сравнительный подход к состоянию и технологиям инклюзивного образования в России и в других странах. Это создаст основу для соотнесения отечественного опыта с его зарубежными аналогами и, таким образом, охарактеризует состояние инклюзивного образования в нашей стране, укажет на общие и различные тенденции в российской науке и образовании с наукой и образованием зарубежья.

В основе российских и зарубежных теоретических концепций, обосновывающих социальную и образовательную интеграцию детей с ОВЗ, содержится содержательно близкий тезис о роли окружающей среды в развитии в детском возрасте на фоне отягощения какой-либо патологией. Основоположником теории о приоритете интеграции над отдельным обучением в советской и российской педагогике выступает Л.С. Выготский. Рассматривая принципы и закономерности нарушенного (аномального) развития, Л.С. Выготский выделял первичные (биологические) и вторичные (социальные) факторы. Биологические факторы – непосредственно органические и функциональные нарушения организма, которые приводят к какой-либо патологии и невозможности для человека (ребенка, взрослого) выполнять все нормотипичные для определенного возраста действия. Социальные факторы – специфическая ситуация развития детей с ОВЗ, которая является следствием их биологических нарушений и может иметь негативные характеристики. К числу неблагоприятных социальных факторов, определяющихся патологиями развития, Л.С. Выготский относил обучение детей с ОВЗ в специальных (коррекционных) школах и, таким образом, нарушение и отсутствие у них контактов со здоровыми детьми. В качестве меры, позволяющей исключить/снизить негативные социальные факторы, Л.С. Выготским были предложены интеграция детей с ОВЗ в массовую школу и, следовательно, переход к совместному обучению. Таким образом, для детей с ОВЗ будет создана более благоприятная ситуация развития и появится среда для их благополучной социализации [1].

В современной педагогике России существует преемственность научной концепции Л.С. Выготского – в теоретических работах конца

XX - начала XXI вв. продолжается обоснование и исследуются педагогические механизмы интеграции детей с ОВЗ/ООП в массовую школу. Ряд ученых (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Кутепова, Н.Я. Семаго, С.В. Алехина и др.), занимая позицию преимущества совместного обучения над раздельным, раскрывают сущность учебного процесса через характеристики гибкости, вариативности, открытости и индивидуализации. Гибкость, вариативность, открытость и индивидуализация позволяют выстраивать учебный процесс, исходя из индивидуальных учебных возможностей ребенка с ОВЗ/ООП, варьировать компоненты учебного процесса и создавать наиболее оптимальную учебную траекторию. Как пишет Е.Л. Кутепова, деятельность массовой школы при инклюзии сопряжена с необходимостью изменений подходов к обучению и привнесением в нее нового содержания [7].

Российская педагогическая теория в области обоснования совместного обучения для детей с ОВЗ и характеристики массовой школы, реализующей инклюзию, содержательно близки зарубежным концепциям. Начиная с 70-х гг. XX века и включая современные исследования, в зарубежной психологии и педагогике анализируется роль среды и социума в развитии и социализации детей с нарушениями психофизического развития. В концепциях ученых разных стран показано, что психофизические нарушения как биологический фактор не являются единственным условием, которое определяет развитие и социализацию детей с ОВЗ. Значительную роль в этих процессах играет качество окружающей среды и, в частности, социальное окружение ребенка и формы его взаимодействия с социумом.

Первым из теоретических исследований, которыми анализировались вопросы социальной интеграции в зарубежной психологии и педагогике, выступает интерактивный подход, возникшей в 70-х гг. XX века. Данный подход включает в себя социально-детерминистское (Дж. Мид, Г. Блумер, Э. Гоффман, М. Кун), персоналистское (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Х.Р. Матурана, Ф.Дж. Варела) и социально-феноменологическое (К. Молленхауер, Т. Томас, Э. Гоффман) направления, в каждом из которых присутствует оригинальное толкование взаимосвязи «человек с ОВЗ – окружающая среда». Вне зависимости от принадлежности к тому или иному направлению всеми авторами указывается, что факт психофизических аномалий является индивидуальным свойством

человека (как и другие характерологические и психофизиологические качества) и определяет характер взаимоотношений с другими людьми.

Для обоснования инклюзивного образования в интерактивном подходе важно, что дети с ОВЗ (как и здоровые дети) изначально включены в социальные отношения (семья, далее – дошкольное и школьное образование, другие дети, значимые взрослые и т.д.), и характер этих социальных отношений определяет жизненную траекторию детей. В соответствии с концепциями, входящими в интерактивный подход, нарушения физического или психического развития не могут являться факторами, которые ограничивают или делают невозможной социальную интеграцию. Препятствием для социальной интеграции являются внешние барьеры и, прежде всего, отторжение со стороны здоровых людей, представляющих социальное большинство [10]. Из этого положения следовало, что массовая школа как один из значимых социальных институтов должна обладать открытостью по отношению к детям с ОВЗ и трансформироваться к организационно-педагогическим условиям, которыми гарантируются интеграция и совместное обучение. Посредством школьной интеграции дети с ОВЗ будут включены в среду здоровых детей и, следовательно, будут обеспечены условиями для своего становления как членов социума.

Более поздние зарубежные концепции конца XX – начала XXI вв. продолжают обоснование инклюзивного образования как педагогической формы, которая способствует социальной интеграции детей с ОВЗ и одновременно делает возможными адаптацию и индивидуализацию обучения. Экологический подход к нарушенному развитию, системно-экологический (или экосистемный) подход (А. Сандер), реально-процессуальная концепция (Г. Райзер) и кооперативно-деятельностный подход (Г. Фойзер) рассматривают ребенка с ОВЗ не как автономную, замкнутую структуру, имеющую нарушенные функции; жизнь и развитие ребенка представляются в качестве системы, внутри которой он взаимодействует с миром и людьми, и они, в свою очередь, влияют на его развитие. Система обладает позитивными качествами при условии, что в ней имеются условия для социальной интеграции детей с ОВЗ, она открыта и принимает психофизические отличия и отклонения от нормативных показателей. В этой логике массовой школе надлежит руководствоваться парадигмой различий между детьми (по особенностям в развитии и учебным способностям) и произвести

определенную трансформацию образовательной среды. В соответствии с новым, реформированным состоянием общего образования, отклонения в физическом или психическом развитии не являются препятствием для обучения в массовой школе – психофизические отклонения рассматриваются с точки зрения особых образовательных потребностей, которые должны удовлетворяться через индивидуальный подход и адаптацию обучения.

В связи с переосмыслением образования и его функций по отношению к детям с ОВЗ в современных реалиях продолжается исследовательская и прикладная работа, направленная на анализ всех компонентов учебного процесса. Наряду с интеграцией на период обучения в школе в теоретических работах и в различных программных и нормативных документах сформулировано: школа, являясь автономным социальным институтом, одновременно выступает частью макроструктуры, которая совместно с иными звеньями (дошкольное образование, послешкольное образование, реабилитационные и коррекционные направления работы) включена в систему преемственности помощи детям (и молодым людям) с ОВЗ. С точки зрения масштабных интеграционных целей массовая школа рассматривается как функциональная социально-образовательная структура, которой детям с ОВЗ предоставляются условия для продолжения (после завершения обучения в школе) интеграции в социум и для формирования у них качеств для собственной социальной активности [16]. Тем самым, период интеграции детей с ОВЗ не ограничивается степенью общего образования: посредством инклюзии при сформировавшихся внутренних факторах и при поддержке соответствующих государственных и общественных институтов интеграция продолжается на протяжении всей жизни.

Непосредственно обучение в массовой школе инклюзивного типа выстраивается на принципах дифференциации и индивидуализации: ученики дифференцируются по образовательным потребностям, и на этом основании разрабатываются индивидуальные учебные траектории. При этом дифференциация и индивидуализация как обязательные характеристики школьной интеграции составляют основу образования. Соблюдение принципов дифференциации и индивидуализации предполагает высокое качество обучения для детей с ОВЗ/ООП, интегрированных в массовую школу. То есть гуманистические основы интеграции не ограничиваются правом детей с ОВЗ на их включение в массовую школу; наравне с социальными

аспектами детям гарантируется учебная среда, в которой имеются организационно-педагогические условия для их успешного обучения. Запрос на высокие/удовлетворительные достижения можно отнести к наиболее разработанному в теоретическом и прикладном плане варианту совместного обучения: происходит не только интеграция в массовую школу/общеобразовательный класс, но и реализуется право учеников с ОВЗ/ООП на получение ими образования высокого качества.

Теоретические концепции инклюзивного образования преобразуются в прикладной сфере в педагогические подходы и методы, посредством которых происходят индивидуализация и дифференциация обучения и удовлетворяются особые образовательные потребности. Аналитический подход к российским и зарубежным педагогическим источникам показывает, что в нашей стране и за рубежом разработаны и рекомендованы для учеников с ОВЗ/ООП аналогичные технологии, которые позволяют адаптировать учебный процесс и соотносить его с психофизическими и образовательными возможностями учеников. Во всем массиве педагогических технологий выделяются две группы, заключающие в себе определенные образовательные механизмы для учеников с определенными нозологиями (формами патологий). В основе образования двух групп находится разделение детей с ОВЗ по их когнитивным качествам, возможностям усваивать образовательную программу и оперировать учебным материалом. Одну группу составляют дети с особыми образовательными потребностями, но при этом с нормативным, приближенным к календарному возрасту интеллектуальным развитием. В эту группу включаются дети с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата. Вторая группа – дети с отрицательным отклонением от нормы по развитию интеллекта и с патологиями внимания, памяти, ограниченным запасом знаний и замедленным формированием учебных действий (при умственной отсталости и задержке психического развития – ЗПР). Первая группа технологий и преобразований, которые берутся, исходя из особых образовательных потребностей учеников, в англоязычных источниках обозначена как аккомодация; вторая – как модификация. Аккомодация предполагает индивидуальные методы и способы обучения, отвечающие психофизическим особенностям учеников. В этом случае образовательная программа едина для всех учеников общеобразовательного класса (здоровых и с ОВЗ), все дети обучаются

по общим образовательным стандартам. В рамках модификации происходят трансформация и адаптация учебной программы, которая в результате этих действий преобразуется в индивидуальную и соответствующую интеллекту и иным когнитивным функциям учеников. Таким образом, модификация предполагает изменение образовательных стандартов в сторону их снижения и упрощение всей учебной программы как носителя этих стандартов [14].

При ограниченной англоязычной терминологии (в источниках на других языках понятия «аккомодация» и «модификация» в этом контексте не используются) два названных подхода к индивидуализации обучения присутствуют в педагогике и образовании разных стран, включая Россию. Предлагаются подходы для учеников с ОВЗ при нормативном уровне интеллекта и для учеников с патологиями в виде интеллектуальной недостаточности.

Ученикам первой группы (с сохранным интеллектом и нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата) предлагаются индивидуализация и адаптация обучения в виде изменения модальности, в которой подается учебная информация (например, больше визуального материала или восприятие на слух вместо самостоятельного чтения), в виде увеличения времени, которое дается детям на выполнение учебных заданий, и с помощью введения пропедевтических занятий (индивидуальные занятия или занятия в малых группах, которые предваряют занятия в общеобразовательном классе – перед объяснением новой темы, контрольной работой и пр.). Для учеников второй группы (с интеллектуальными задержкой или недоразвитием) разрабатываются индивидуальные учебные программы меньшей сложности.

В мировой практике существуют алгоритмы, в соответствии с которыми создаются адаптированные учебные программы для инклюзивного образования. Адаптированные учебные программы могут создаваться путем заимствования и/или переработки учебного материала из специальных (коррекционных) программ, путем индивидуального конструирования, при котором учитываются образовательные возможности и потребности конкретного ученика с ОВЗ, и путем сокращения и упрощения учебной программы для массовой школы. В первом случае учебный материал для коррекционной школы (для детей с какой-либо нозологией) может сочетаться с материалом общеобразовательной программы; во втором – ученик получает учебную программу, максимально

индивидуализированную и состоящую из элементов (тем и заданий), которые полностью соотносятся с его образовательными потребностями и учебными возможностями.

Для адаптации и индивидуализации учебной программы, которая представляет собой сокращенный вариант программы общеобразовательной школы, отбираются наиболее значимые и ключевые аспекты школьных дисциплин. Целью обучения детей с когнитивными нарушениями является усвоение ими основных понятий, фактов и символов. Также, как пишут авторы книги «Инклюзивное образование. Практическое пособие по поддержке разнообразия в общеобразовательном классе» Т. Лореман, Дж. Делелер, Д. Харви, все знания, составляющие учебную (авторскую) программу для детей с ментальными нарушениями, могут быть разделены на три группы. Первая группа представлена знаниями, которые являются обязательными для усвоения и относятся к наиболее существенной информации; вторая группа – сведения, которые являются предпочтительными, но не относятся к существенным и важным для ребенка; к третьей группе относится информация, которая не является существенной и может быть использована только для ознакомления учеников [11].

При индивидуальной учебной программе ученики с когнитивными нарушениями получают задания на уроке, которые содержательно аналогичны заданиям для детей с нормотипичным развитием, но при этом менее сложные и содержат только посильный материал. Такие педагогические условия позволяют соблюдать принцип интеграции в общеобразовательном классе и при этом обеспечивать ученикам с ОВЗ/ООП соответствующую их когнитивным особенностям учебную среду [15; 17]. Важно отметить, что, вводя в инклюзивное образование разнообразные педагогические технологии, массовая школа гарантирует детям с ОВЗ/ООП, независимо от формы имеющейся у них патологии, интеграцию в среду здоровых сверстников и условия для обучения на высоком уровне.

Результативность обучения, во всех его формах, в теоретическом и прикладном плане коррелирует с представлением о стандартизации образования. В Словаре профессионального образования содержится определение: «Стандартизация образования – это установление единых требований к результатам образовательной деятельности в однотипных образовательных учреждениях, не

исключающее многообразие способов их достижения», т.е. обучение должно строиться таким образом, чтобы все ученики достигали установленные и зафиксированные в документации образовательные цели. Стандартизация образования распространяется на школьную инклюзию и на учеников с ОВЗ, которые интегрируются в общеобразовательный класс. Этим подтверждается современное положение: дети с ОВЗ должны не только обладать правом на обучение в массовой школе и обучаться в ней, но и быть обеспеченными организационно-педагогическими условиями для получения образования высокого качества.

Принцип о качестве инклюзивного образования в настоящее время сформулирован в международном образовательном пространстве и педагогике разных стран: дети с ОВЗ должны достигать высоких образовательных стандартов и получать образование на уровне учащихся без каких-либо патологий. Стандартизация в образовании формализует учебную интеграцию и регламентирует обучение.

Относительно учеников со сниженными когнитивными возможностями вводятся альтернативные образовательные стандарты с элементами упрощения и иным содержанием образования. При данном подходе и стратегии обучения дети получают максимально качественное образование, уровень которого соотносится с границами их ВПФ (мышление, память, внимание, восприятие), обеспечивает академический компонент (базовые знания) и социальную адаптацию. Все образовательные цели, в том числе индивидуальные, учитывающие состояние когнитивной сферы детей, являются реалистичными; и для их достижения определяются технологии и методы обучения, которые предполагаются как наиболее эффективные и соответствующие особым образовательным потребностям, отклонениям и сложностям в учебе.

Индивидуализация обучения во всех ее формах не является единственной мерой, которая позволяет детям с ОВЗ успешно проходить школьную интеграцию. Вторым условием по организации инклюзивного образования выступает психолого-педагогическое сопровождение, организуемое с целью минимизировать, сгладить психофизические дефекты развития. Различные проявления отклоняющегося развития зачастую оказывают отрицательное влияние на общие учебные способности и образуют негативные факторы по низким академическим результатам и школьной неуспеваемости. Факт

сниженных учебных способностей и определенная пластичность (в детском возрасте) структур организма и нервной системы обосновывают введение сопровождения – дополнительных занятий, направленных на помощь детям с ОВЗ в преодолении их учебных трудностей и исправлении (в границах возможного) дефектов развития. При этом разнообразие патологий и обусловленная этим дифференцированная картина недостатков и учебных трудностей определяют различное содержание работы по развитию и коррекции.

Многосторонняя сопроводительная работа требуется детям с умственной отсталостью и ЗПР, в картине нарушений которых – несформированность (относительно средних возрастных показателей) большинства психических функций. Согласно многочисленным данным, наряду со сниженной способностью выполнять мыслительные операции и их медленным темпом детей этой категории отличают трудности точного зрительного восприятия и дифференциации сложных зрительных объектов, затруднено понимание сюжетных картин. Отсутствуют или слабо представлены приемы логического запоминания, внимание неустойчивое, с произвольным переключением на более привлекательные объекты. Приобретенные знания и навыки отличаются косностью, т.е. неспособностью ребенка переносить их на другие объекты и использовать в новой ситуации. Учебные задания выполняются спонтанно, без предварительной ориентировки в условиях задачи [9]. Для детей с умственной отсталостью свойственна более сильная выраженность нарушений психических функций, по сравнению с детьми с ЗПР.

Наравне с перечисленными нарушениями, согласно проведенным в нашей стране исследованиям, для детей с умственной отсталостью и ЗПР свойственны не только дефекты памяти, внимания и мышления. Специфическими характеристиками этих детей школьного возраста являются низкая учебная мотивация (или ее отсутствие) и отсутствие среди личных мотивов целей достижения. В числе мотивов, делающих привлекательным посещение школы, преобладают мотивы, непосредственно не связанные с учебной деятельностью, например, выполнение режимных моментов – приход в школу, приветствие учителя и т.п. Для некоторых детей и после начала обучения ведущими остаются игровые мотивы. В отдельных случаях, преимущественно у учеников с ЗПР, при начале обучения отмечается достаточно высокая учебная мотивация, которая имеет тенденцию к снижению по мере увеличения объема и сложности учебного

материала. Таким образом, при организации дополнительной психолого-педагогической работы в содержание занятий, кроме активизации познавательных функций, включаются подходы, направленные на повышение для детей значимости их обучения в школе и формирование учебных мотивов [4; 9].

Коррекционная работа по устранению учебных трудностям адресуется не только детям со сниженным интеллектуальным развитием. Специфические особенности высших психических функций и, следовательно, учебной деятельности также имеют ученики с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата (при ДЦП), с проявлениями расстройств аутистического спектра (РАС). На сегодняшний день в науке собраны обширные данные, которые характеризуют состояние высших психических функций у детей с названными нарушениями. Эти данные были положены в основу коррекционно-развивающей работы, в результате которой у детей повышается общая способность к обучению.

Для учеников с нарушениями зрительной сферы трудность представляют восприятие мелких объектов и деталей изображений, понимание пространственных отношений. Эти качества являются причиной ошибок при распознавании букв и цифр, следовательно, нарушаются процессы письма, чтения и решения математических задач. Обеднение чувственного опыта вследствие дефицита зрительной информации является причиной появления вербализма – оперирование понятиями без глубинного понимания их природы [2; 9].

Согласно рекомендации тифлопедагогов, работа со слабовидящими детьми направляется на развитие у них способности выделять и различать детали, что достигается при лучшей концентрации внимания. Важной частью работы являются восполнение чувственной сферы зрительными образами и преодоление вербализма. Интенсивность сопровождения учеников с нарушениями зрения в массовой школе не постоянна: на начальных этапах обучения в помощи тифлопедагога нуждаются практически все дети, в средних и старших классах помощь оказывается эпизодически, в случае возникновения проблем обучения [2-4].

Нарушения слуха и примыкающее к ним по психологической картине недоразвитие речи провоцируют трудности обучения, которые относятся к сфере восприятия и операций с вербальной информацией. У детей отмечаются преобладание наглядно-образного мышления над словесно-логическим и лучшее развитие зрительной памяти

относительно словесной. Дисгармоничное развитие психических функций и недостаточные действия со словесными образами имеют большее отрицательное влияние в средних и старших классах (относительно начальной ступени обучения). Этот факт объясняется увеличением объема устных объяснений без зрительных иллюстраций. Детальный анализ учебных трудностей и причин академической неуспеваемости, проведенный нейропсихологами и дефектологами, показал, что для письменных работ этих детей характерно большое количество ошибок – аграмматизмов. Данное обстоятельство зачастую становится причиной низкой оценки, которая дается общим учебным способностям ребенка.

Коррекционно-развивающая работа с этими детьми заключается в расширении их способности воспринимать устную информацию и проводить звуко-буквенный анализ слов для их правильного написания. В отдельных случаях проводится индивидуальная пропедевтическая работа, например, предшествующая диктанту в классе, во время которой делается разбор трудных для написания слов. С целью облегчить понимание нового материала для слабослышащих учеников вводится также пропедевтический (предварительный) этап, направленный на первичное знакомство с темой через систему домашних заданий [4; 5 и др.].

В программу дополнительных коррекционных занятий со слабослышащими детьми включаются следующие направления: развитие речи, развитие слухового, слухозрительного восприятия речи и коррекция произношения, совершенствование навыков вербального общения, музыкально-ритмические занятия. У детей при достижении ими положительных результатов повышается способность к пониманию устной информации, которая, следовательно, становится полностью доступной для усвоения [4; 6 и др.].

Широкий спектр специфических особенностей, определяющих протекание психических процессов, свойственен при ДЦП. При общем сохранном уровне интеллектуального развития (что отмечается в ряде случаев) детей с этой патологией отличают сниженная работоспособность и быстрая истощаемость психической деятельности, что существенно влияет на качество выполнения учебных заданий. Идентичные по сложности задания могут выполняться существенно хуже или лучше в зависимости от актуального психофизического состояния ребенка. В случае чрезмерных нагрузок и вызванного ими переутомления у детей

возможны психоэмоциональные реакции, диапазон которых – от апатии и безучастности к происходящему в классе до чрезмерного возбуждения. К другим, возможным при ДЦП, нарушениям, влияющим на качество обучения, относятся ошибки в восприятии букв и цифр, трудности пространственной ориентации в тетради и книге («вверх», «вниз», «слева», «справа»). В отдельных случаях у детей фиксируются дефицит фонематического слуха, затрудняющий восприятие и обработку словесной информации, и сниженный уровень словесно-логического мышления.

Сопровождение детей с ДЦП заключается в реакции на учебные трудности и их коррекцию посредством повышения общего уровня психического развития и отдельных функций. К средствам, позволяющим предупредить психоэмоциональное истощение, специалистами относятся введение пропедевтического этапа на начальной ступени обучения, облегчающего изучение материала в классе, и гибкий подход к объему учебной нагрузки, соответствующей актуальному состоянию ребенка [4; 9].

Относительно коррекционно-развивающей деятельности российские педагогика и система образования находятся в общем международном пространстве, и эта деятельность содержательно близка деятельности, которая включена в инклюзивное образование зарубежья. Подходы к сопроводительной психолого-педагогической работе при школьной инклюзии представлены в разных странах. В ряде случаев все содержание и характер коррекционно-развивающей работы фиксируются в индивидуальных образовательных планах, которые разрабатываются на основе персональных характеристик учеников с ОВЗ/ООП и учитывают их когнитивные ресурсы, форму патологии, вид и степень всевозможных затруднений (в обучении, в социальной сфере), потенциал к восстановлению нарушенных функций и способы компенсации.

Во многих зарубежных системах образования индивидуальные образовательные планы являются персональной учебной и развивающей траекторией ученика с ОВЗ, в соответствии с которой выстраивается весь образовательный процесс. По результатам психодиагностики и мониторинга успеваемости, развития и восстановления нарушенных функций в планах указываются образовательные цели (в случае когнитивных нарушений – индивидуальные), наиболее оптимальные формы и технологии педагогической работы и возможные коррекционно-развивающие

занятия с различными специалистами для преодоления/уменьшения дефектов развития у ребенка. Индивидуальными образовательными планами утверждается такой характер обучения, коррекционных и общеразвивающих занятий, при котором дети с ОВЗ находятся в адаптированной учебной среде и получают различную психолого-педагогическую и дефектологическую помощь для лучшего продвижения по персональной траектории развития и образования.

Прикладные технологии инклюзивного образования, базирующиеся на теоретических основах совместного обучения, вводятся и имеют практическое применение в массовой школе при условии их соответствия образовательным потребностям детей с ОВЗ. При современном состоянии школьной инклюзии дети с ОВЗ имеют образовательные права, равные образовательным правам здоровых детей, т.е. для всех детей организуется обучение и создается педагогическая среда, в рамках которых выстраивается качественный образовательный процесс. Системы образования разных стран, принявших и реализующих инклюзию в массовой школе, в своем поступательном развитии определяют организационно-педагогические условия совместного обучения.

Компаративистский подход к исследованию показал, что теоретическое обоснование и организационно-педагогические условия инклюзивного образования имеют схожие качества в России и за рубежом. На момент достаточно содержательных исследований нахождение детей с ОВЗ в массовой школе не является исчерпывающей мерой, которая указывает на реализацию нового курса в общем образовании. Качественные показатели состоявшейся школьной интеграции – это высокие (положительные) результаты в академической области и продвижении учеников с ОВЗ/ООП по траектории психического, в частности интеллектуального, развития; при верном построении образовательного процесса и коррекционно-развивающих занятий у детей сглаживаются психофизические аномалии. Таким образом, только при успеваемости, позитивных преобразованиях в психике и при увеличении функциональных возможностей интеллекта можно делать заключение о достаточных организационно-педагогических условиях для учеников с ОВЗ/ООП, которые интегрируются в массовую школу, и о соответствии этих условий запросу на адаптированное и качественное образование.

Литература

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. - СПб.: Изд. «Лань», 2003. - 656 с.
2. Денискина В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения // Дефектология. - 2012. - № 6. - С. 17-24.
3. Зарубина И.Н. Отечественный опыт интегрированного обучения и воспитания детей с нарушениями зрения // Образование для всех: политика и практика инклюзии: Сб. научн. ст. и науч.-метод. материалов / Под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой, Е.П. Антоновой, И.Б. Кузнецовой-Моренко. - Саратов: Научная книга, 2008. - 341 с.
4. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Метод. пос. / Под ред. М.С. Старовойтовой. - М.: Владос, 2011. - 167 с.
5. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / Авт.-сост. А.А. Наумова, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. - Волгоград: Учитель, 2012. - 147 с.
6. Кулакова Е.В., Любимова М.М. Создание условий для обучения детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе: Сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология» / Отв. ред. С.В. Алехина. - М.: ООО «Буки Веди», 2013. - 712 с.
7. Кутепова Е.Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования: Материалы науч.-практ. конф. «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» / Редкол.: С.В. Алехина и др. - М., 2011. - С. 218-220.
8. Медведева О.А. Развитие письменной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья с помощью информационных технологий: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы современной школы и пути их решения: инклюзивное образование» / Под ред. С.И. Ануфриева, Л.В. Ахметовой. - Томск: Томский ЦНТИ, 2008. - 482 с.
9. Назарова Н. М., Аксенова Л.И., Андреева Л.И. Педагогические системы специального образования // Специальная педагогика: В 3-х т. / Под ред. М.Н. Назаровой. - М.: Академия, 2007. - Т. 3. - 400 с.
10. Назарова Н.М., Моргачева Е.Н., Фуряева Т.В. Сравнительная специальная педагогика. - М.: Академия, 2011. - 336 с.
11. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе: Метод. рекомендации для учителей начальной школы / Под. ред. Е.В. Самсоновой. - М.: МГППУ, 2012. - 84 с.
12. Разумова О.Ю. Факторы оптимизации обучения слабослышащих учащихся в условиях образовательной интеграции: Дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 2005.
13. Роснач Д.Ю. Направления коррекционной работы учителя-дефектолога в массовой школе // Альманах Института коррекционной педагогики.
14. Adaptations, Accommodations and Modifications. - URL: <https://www.specialeducationguide.com/> (дата обращения: 14.09.2019).
15. Inclusive Education: Students with Cerebral Palsy Learning Exceptionalities. - Электронный ресурс: <https://storify.com/katsimp/cerebral-palsy-learning-exceptionalities> (дата обращения: 07.04.2017).
16. Hennin R., Skjorten M. Children with Severe Cerebral Palsy An education guide // Guides for Special Education. - 1989. - № 7.

17. The Common Core Standard in Special Education. - URL: <https://specialedresource.com/resource-center/the-common-core-standard-in-special-education> (дата обращения: 18.01.2021).

Автор публикации

Шевелева Дария Евгеньевна, независимый эксперт, педагог-психолог, г. Москва, Россия.

E-mail: dsheveleva@yandex.ru.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS IN A MASS SCHOOL FOR IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION: TECHNOLOGIES AND EXPERIENCE OF DIFFERENT COUNTRIES

Sheveleva D., independent expert, teacher-psychologist, Moscow, Russia.

E-mail: dsheveleva@yandex.ru

***Abstract.** The article has a theoretical character and reviews a complex of conditions, which are necessary for integration of children into the mainstream school, transition to joint training and organizing of inclusive education. The article presents theoretical basis of Russian and foreign specialists, analyzes organizational and pedagogical conditions of school integration and takes approaches, which deliver high quality of disabled children's training in mainstream school. The author shows a meaningful proximity of theory and practice in Russian and abroad on a basis of comparative approach.*

***Keywords:** inclusive education, disabled children, integration in mainstream school, individualization of education, educational standards, forms of pathologies, correctional and developmental work, academic achievements.*

References

1. Vygotsky L. Fundamentals of defectology. - SPb.: Publishing house «Lan», 2003. - 656 p.
2. Deniskina V. Special educational needs of children with visual impairment // Defectology. - 2012. - № 6. - P. 17-24.
3. Zarubina I. Domestic experience of integrated education and upbringing of children with visual impairments // Education for all: policy and practice of inclusion. Collection of scientific articles and scientific and methodological materials / Ed. E. Yarskaya-Smirnova, E. Antonova, I. Kuznetsova-Moreno. - Saratov: Scientific book, 2008. - 341 p.
4. Inclusive education. Handbook of a teacher working with children with disabilities: Method. Manual / Ed. M. Staroverova. - M : Vldos, 2011. - 167 p.
5. Integrated and inclusive learning in an educational institution. Innovative experience / Author-comp. A. Naumova, V. Sokolova, A. Sedegova. - Volgograd: Teacher, 2012. - 147 p.
6. Kulakova E., Lyubimova M. Creation of conditions for teaching children with hearing impairments in secondary schools: Collection of materials of the II International scientific-practical conference «Inclusive education: practice, research, methodology» / Otv. ed. S/ Alekhina/ - M .: LLC «Buki Vedi», 2013. - 712 p.

7. Kutepova E. On the issue of training specialists for the implementation of inclusive practice in the education system: Materials of the scientific-practical conference «Inclusive education: methodology, practice, technology» / Editorial board. S. Alekhina et al. - M., 2011. - P. 218-220.
8. Medvedeva O. Development of written speech in children with disabilities using information technology: Materials of the International scientific-practical conference «Problems of modern schools and ways to solve them: inclusive education» / Ed. S. Anufrieva, L. Akhmetova. - Tomsk: Tomskiy TsSTI, 2008. - 482 p.
9. Nazarova N., Aksenova L., Andreeva L. Pedagogical systems of special education / Special pedagogy: In 3 vol. / Ed. M. Nazarova. - M.: Academy, 2007. - Vol. 3. - 400 p.
10. Nazarova N., Morgacheva E., Furyaeva T. Comparative special pedagogy. - M.: Academy, 2011. - 336 p.
11. Development and implementation of an individual educational program for children with disabilities in primary school: Methodical recommendations for primary school teachers / Under. ed. E. Samsonova. - M.: MGPPU, 2012. - 84 p.
12. Razumova O. Factors of optimization of teaching of hearing impaired students in conditions of educational integration: Diss. ... Cand. ped. sciences. - SPb., 2005.
13. Rosnach D. Directions of correctional work of a teacher-defectologist in a mass school // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy:
14. Adaptations, Accommodations, and Modifications. - URL: <https://www.specialeducationguide.com/> (date of access: 09/14/2019).
15. Inclusive Education: Students with Cerebral Palsy Learning Exceptionalities: Electronic resource: <https://storify.com/katsimp/cerebral-palsy-learning-exceptionalities> (date of access: 04/07/2017).
16. Hennin R., Skjorten M. Children with Severe Cerebral Palsy An education guide // Guides for Special Education. - 1989. - № 7.
17. The Common Core Standard in Special Education. - URL: <https://specialedresource.com/resource-center/the-common-core-standard-in-special-education> (date of access: 01/18/2021).

Дата поступления: 09.04.2021.

УДК 376.04

ИНКЛЮЗИЯ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА**Д.С. Багдасарян**Университет практической психологии и социологии «Урарту»,
г. Ереван, Республика Армения

***Аннотация.** В статье инклюзивное образование рассматривается как компонент реализации социального подхода в понимании инвалидности и права на образование для лиц с инвалидностью, закрепленный в важнейших международных правовых актах. Делается акцент на то, что инклюзивное образование является одним из основных направлений реформы и трансформации системы специального образования во многих странах мира. Даются рекомендации по мерам, необходимым для принятия государством в целях обеспечения реализации этого права через инклюзивное образование на всех уровнях, т.е. обеспечение комплекса мер для выполнения ст. 24 Конвенции о правах инвалидов.*

Также представлен опыт внедрения и развития системы инклюзивного образования в Республике Армения как одной из первых стран на постсоветском пространстве, ставшей на путь инклюзивного образования.

В статье рассмотрены основные вопросы и проблемы внедрения системы, которая дает возможность обучать и воспитывать детей с особыми образовательными потребностями, обеспечивая их всестороннее социальное развитие в общеобразовательном учреждении, не отдаляя ребенка от семьи, реализовать основное право ребенка - жить и воспитываться в семье.

***Ключевые слова:** социальный подход к пониманию инвалидности, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, педагогико-психологическая поддержка, специальные учебные заведения, нормативно-правовая база.*

Социальный подход к пониманию инвалидности закреплен в Конвенции ООН о правах инвалидов: *«Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими».*

Статья 24 Конвенции о правах инвалидов, посвященная образованию, прямо соотносит право лиц с инвалидностью на образование с обязанностью государства обеспечить реализацию этого права через инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни.

Конечно, барьеры и трудности в обучении, с которыми сталкиваются ученики с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах, происходят из-за существующей организации и практики учебного процесса. При инклюзивном подходе необходимо искать новые педагогические подходы к обучению таким образом, чтобы было возможно наиболее полно учитывать особые образовательные потребности всех тех учащихся, у которых они возникают.

Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (коррекционном классе) при общеобразовательной школе.

Инклюзивное образование как компонент реализации социального подхода в понимании инвалидности и права на образование для лиц с инвалидностью, закрепленный в важнейших международных правовых актах, является одним из основных направлений реформы и трансформации системы специального образования во многих странах мира.

Целью реформы является реализация права на образование без дискриминации.

С каждым годом международная практика приходит к новым убеждениям, что инклюзивное образование - это право человека на образование, это полноценное образование, учитывающее специальные образовательные потребности и возможности ребенка, это социализация детей со специальными образовательными потребностями, это возможность общения и развития вместе со сверстниками, это возможность учиться, живя и воспитываясь в семье, и, в конечном итоге, это основа инклюзивного общества.

Концепция внедрения инклюзивного образования должна исходить из того, что инклюзивное образование является компонентом реализации социального подхода в понимании инвалидности и права на образование для лиц с инвалидностью, закрепленным во многих международных правовых документах, в Стандартных правилах ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (1993 г., Правило 6) в Конвенции «О правах инвалидов» (2006 г., ст. 24), в Целях устойчивого развития на 2015-2030 гг. (Цель 4).

В концепции и мероприятиях по внедрению инклюзивного образования в любой стране рекомендуется учесть следующее:

- Инклюзивный подход - это подход реализации права.

– Необходимо законодательно принять принцип инклюзивного образования.

– Необходима разработка соответствующей нормативно-правовой базы, начиная от подготовки полного пакета документов нормативно-правовой базы, определения норм и принципов соответствующего финансирования, механизмов создания специальных условий и принципов адаптации образовательной среды в отношении детей, имеющих особые образовательные потребности.

– Необходимо провести обучение/подготовку педагогов школ, в которых внедряется метод инклюзивного образования.

– Следует предусмотреть план поэтапного обеспечения доступности школ.

– На первом этапе внедрения инклюзивного образования желательно провести пилотный проект, который покажет соответствие разработанного пакета нормативно-правовых документов его практическому применению.

Республика Армения одна из первых на постсоветском пространстве пошла по пути инклюзивного образования.

В статье представляется опыт страны, показаны трудности и достижения на пути внедрения и развития системы инклюзивного образования.

Принятый в 1999 г. Закон Республики Армения «Об образовании» положил начало реформированию системы специального образования. Закон гласит, что «обучение детей с особыми образовательными потребностями может осуществляться по выбору родителей как в общеобразовательных, так и в специальных школах по специальным программам». Ранее обучение детей с особыми образовательными потребностями организовывалось только в системе школ-интернатов. Несоответствие системы школ-интернатов и принципов их деятельности современным социальным и экономическим реалиям усугубляло проблемы.

В Армении работа по внедрению инклюзивного образования была начата в 2001 г. при поддержке неправительственной организации «Мост надежды» и Детского фонда ООН. В течение 2001-2005 гг. инклюзивное образование было реализовано на экспериментальной основе в пяти общеобразовательных школах.

Основой процесса было понимание проблемы и цели, а также изученный международный опыт. Полная реализация права на образование каждого ребенка с особыми образовательными

потребностями, независимо от его места жительства, является одним из приоритетов сферы общего образования Армении. Для решения этой проблемы на протяжении 20-ти лет была проведена большая работа, был проведен ряд законодательных реформ в сфере образования.

Первое - это законодательно был принят принцип инклюзивного образования как принцип реализации права.

Отправной точкой для описания текущего состояния инклюзивного образования в Республике Армения является определение, данное в международных документах по инклюзии, смысл которого следующий: «Инклюзивное образование означает адаптацию системы, а не ребенка». То есть необходимо менять, адаптировать, совершенствовать систему образования.

В 2005 г. был принят Закон Республики Армения «Об образовании лиц с особыми образовательными потребностями». Принятие Закона определило понятие «инклюзивное образование». Согласно упомянутому Закону «инклюзивное образование - это совместное обучение лиц с особыми образовательными потребностями с лицами, у которых нет таких особых потребностей, путем создания для них особых условий обучения в общеобразовательных учреждениях».

Принятие данного Закона позволило создать сеть государственных общеобразовательных школ с инклюзивным образованием.

Поэтапно решались вопросы совершенствования нормативно-правовой базы в области образования, ориентированной на развитие инклюзивного образования.

Повысился и укрепился статус полномочий и произошло расширение деятельности психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК).

Организация обучения в специальных учебных учреждениях была концентрирована только на контингенте детей, требующих с учетом состояния их здоровья условий, не реализуемых в обычных образовательных учреждениях.

И, конечно, была обеспечена активная вовлеченность в процесс обеспечения доступности образовательных учреждений органов местного самоуправления, представителей НПО, родителей детей с инвалидностью.

Очень важными в процессе остаются переподготовка и повышение квалификации преподавателей, подготовка специальных педагогов, психологов и других специалистов, разработка методик работы с детьми с разными образовательными потребностями. Это постоянная целеустремленная работа.

Правительством Республики Армения в 2010 г. был утвержден Единый государственный стандарт общего образования для всех учащихся. Согласно документу, для эффективной организации обучения детей с особыми образовательными потребностями содержание общеобразовательной программы должно быть адаптировано к их восприятию и интеллектуальным способностям.

Проведена работа по обеспечению каждому ребенку, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии со спецификой развития необходимых условий максимального участия в образовательном процессе путем обеспечения адаптированной среды, результата, определенного принятым в 2010 г. Государственным общеобразовательным стандартом.

Повышено государственное финансирование на организацию образования детей с особыми образовательными потребностями, у которых есть умеренные, тяжелые и глубокие нарушения следующих функций:

- 1) голос и речь;
- 2) слух;
- 3) зрение;
- 4) интеллектуальная (умственная) отсталость;
- 5) мобильность.

Утвержден индивидуальный план обучения - документ, основанный на государственных и предметных стандартах общего образования, программах и особой потребности ребенка в обучении и определяющий цель обучающего процесса на год, задачи и меры по их достижению.

Вместе с развитием сети школ, обеспечивающих инклюзивное образование, изменилось восприятие понятия «инклюзивное образование».

В 2014 г. Национальное Собрание РА внесло изменения в Закон РА «Об общем образовании», утратил силу Закон «Об образовании лиц с особыми образовательными потребностями». Это был переход на всеобщее инклюзивное образование в системе общего образования.

Согласно принятому Закону «инклюзивное образование» - это обеспечение результата, определенного государственным стандартом общего образования для каждого ребенка, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии со спецификой его развития, путем создания необходимых условий и адаптированной среды.

В результате реализации Закона детям с особыми образовательными потребностями оказывается педагогико-психологическая поддержка на трех уровнях: в общеобразовательной школе; региональными и республиканским центрами педагогико-психологической поддержки; типовые положения, перечень которых также утвержден правительством.

Разработана и принята «Шкала увеличения финансирования для детей с особыми образовательными потребностями» с учетом степени тяжести и потребностей ребенка. Разработаны и утверждены «Педагогико-психологические критерии оценки» и «Порядок оказания педагогико-психологических услуг при организации образования».

В государственных общеобразовательных учебных заведениях введены и вводятся должности помощников учителей в порядке, утвержденном Правительством РА.

Решением правительства Республики Армения 17 специальных школ были реорганизованы в региональные центры педагогико-психологической поддержки, а работа педагогико-психологической поддержки в Тавушской области была делегирована общественной организации «Мост надежды», организации, которая в 2014 г. была удостоена Международной премии ЮНЕСКО за развитие инклюзивного образования.

В итоге к 1 августа 2022 г. как минимум одно специальное учебное заведение, действующее в каждом регионе Республики Армения, и как минимум четыре специальных образовательных учреждения в г. Ереван будут реорганизованы в региональные центры педагогико-психологической поддержки. Работа в данном направлении в процессе.

По мере развития инклюзивного образования в стране постоянно сокращалось количество специальных учебных заведений. В 2002 г. в стране было 52 спецшколы, в которых обучалось около 10 тыс. детей. Сегодня в стране 7 специальных школ, в которых учится 491 ученик. В 2021 г. в системе инклюзивного образования уже обучается 8300 детей с особыми образовательными потребностями. В

результате политики, проводимой в этой области, возможности для детей с особыми образовательными потребностями в получении качественного образования будут расширены за счет внедрения системы инклюзивного образования во всех общеобразовательных учреждениях. Уже в восьми регионах Армении и в г. Ереван осуществляется всеобщее инклюзивное образование, введена должность помощника учителя. До 1 августа 2025 г. в Республике Армения будет внедрена система всеобщего инклюзивного образования (в соответствии с планом мероприятий и графиком, утвержденным правительством).

Внедренная система дает возможность обучать и воспитывать детей с особыми образовательными потребностями, обеспечивая их всестороннее социальное развитие в общеобразовательном учреждении, не отдаляя ребенка от семьи, реализовать основное право ребенка - жить и воспитываться в семье.

Основные проблемы на пути внедрения инклюзивного образования в Армении - это и вопросы недостаточности материально-технической базы, вопросы нехватки узких специалистов. Это и встречающаяся профессиональная и психологическая неготовность педагогов к работе с детьми со специальными образовательными потребностями. Это и ограничения психологического сознания людей по отношению к лицам со специальными потребностями. Это и слабые возможности получения профессионального образования и выхода на рынок труда.

Данные вопросы поэтапно решаются путем совершенствования законодательной базы, путем совершенствования процесса организации инклюзивного образования, путем активизации информационной работы среди населения, путем вовлечения в процесс общественных организаций инвалидов.

Все вопросы решаемы, когда всем понятна цель, когда целью является реализация прав человека.

Литература

1. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Резолюция 48/96 Ассамблеи ООН от 20 дек. 1993 г.
2. Конвенция о правах инвалидов, принятая генеральной Ассамблеей ООН, 2006 г.
3. Закон Республики Армения «Об образовании лиц с особыми образовательными потребностями», 2005 г.
4. Закон Республики Армения «Об общем образовании», в ред. 2014 г.
5. Смычѣк В.Б. Основы МКФ. - Минск, 2015.

Автор публикации

Багдасарян Джемма Самвеловна, международный эксперт ООН, почетный доктор армянского отделения Международной и Российской академий естественных наук, преподаватель Университета практической психологии и социологии «Урарту», г. Ереван, Республика Армения. E-mail: jembs@mail.ru.

INCLUSIVE EDUCATION AS REALIZATION OF THE RIGHT

Baghdasaryan J., UN International Expert, Honorary Doctor of the Armenian Branch of the International and Russian Academies of Natural Sciences, Lecturer at the University of Practical Psychology and Sociology «Urartu», Yerevan, Republic of Armenia. E-mail: jembs@mail.ru.

Abstract. *The article contains information on the introduction of the inclusive education system as realization of the right of persons with disabilities to education.*

Inclusive education is considered as a component of the implementation of a social approach in understanding disability and the right to education for persons with disabilities, enshrined in the most important international legal acts, is one of the main directions of the reform and transformation of the special education system in many countries of the world.

The article gives recommendations on the measures necessary for the state to take in order to ensure realization of this right through «inclusive education at all levels», i.e. ensuring a set of measures to implement article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

The article presents the experience of implementation and development of the inclusive education system in the Republic of Armenia, as one of the first countries in the post-Soviet space to embark on the path of inclusive education.

The article emphasizes the main issues and problems of introducing the system that makes it possible to teach and educate children with special educational needs, ensuring their comprehensive social development in a general education institution without separating the child from the family, to realize the child's fundamental right to live and be brought up in a family.

Keywords: *social approach in understanding disability, inclusive education, children with special educational needs, pedagogical and psychological support, special educational institutions, regulatory and legal framework.*

References

1. Standard Rules for Equal Opportunities for Persons with Disabilities. UN Assembly Resolution 48/96 of December 20, 1993.
2. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, adopted by the UN General Assembly on 2006.
3. The law of RA «On Education of Persons with Special Education Needs», 2005.
4. The law of RA «On Education», 2014.
5. Smychek V. Fundamentals of the ICF. - Minsk, 2015.

Дата поступления: 24.05.2021.

УДК 376

СОПРОВОЖДАЕМАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК АЛЬТЕРНАТИВА СОПРОВОЖДАЕМОГО ПРОЖИВАНИЯ

Е.В. Мелина

УВО «Университет управления «ГИСБИ»,
АНО «Республиканский межвузовский центр по работе
с лицами с ограниченными возможностями здоровья»,
г. Казань, Россия

***Аннотация.** В данной статье рассматривается программа сопровождаемой адаптации студентов с инвалидностью в период получения образования в колледже или вузе, проживающих самостоятельно в хостеле или общежитии. Программа включает в себя несколько компонентов (этапов), которые направлены на поддержку максимально возможной самостоятельности студентов с инвалидностью в организации их быта, занятости, организацию досуга, взаимодействия в социуме и обеспечение их подготовки к самостоятельному и независимому проживанию.*

***Ключевые слова:** сопровождаемая адаптация, самоорганизация, самообслуживание, реабилитация, абилитация.*

Ежегодно из специальных (коррекционных) образовательных учреждений (интернатов) Республики Татарстан выпускаются около 200 обучающихся с инвалидностью. Часть из них поступают в систему профессионального образования. Интернатным учреждениям не всегда удается преодолеть факторы отсутствия адаптации детей с инвалидностью: замкнутый принцип организации жизненного пространства; слабый контакт с социальным окружением; пошаговый контроль и полная зависимость ребенка от взрослых; приобретение ребенком различных видов деприваций: сенсорной, эмоциональной, социальной, бытовой и др. Таким образом, из специальной образовательной системы выпускник выходит во взрослую жизнь, испытывая шок, страх, не способным самостоятельно принимать решения. То же происходит и с детьми, которые находятся под постоянной опекой родителей. Родители, чрезмерно опекая своих детей с инвалидностью, учитывая их проблемы, стараются оградить их от многих действий, прибегая к принципу «быстрее сделаю сам».

Важным фактором является и то, что умение правильно готовить, правильно питаться, правильно покупать и хранить продукты – есть залог здорового образа жизни, что также является важным аспектом в самостоятельном проживании. Стесняясь себя и своего неумения, зачастую молодые люди с инвалидностью начинают питаться так называемыми «быстрыми продуктами», фаст-фудами, что пагубно влияет на их и без того не очень здоровый организм.

Согласно проекту Концепции функционирования современной системы комплексной реабилитации инвалидов и детей с инвалидностью на период 2020-2025 гг., представленной Государственной Думой Российской Федерации для утверждения Правительством Российской Федерации, основной акцент в ней направлен на комплексную реабилитацию, которая охватывает все виды социальной деятельности, а реализатором ее являются все социальные структуры (медицина, социальная защита, образование, спорт, культура и т.д.). Один из главных элементов социальной адаптации молодежи с инвалидностью - подготовленность к самостоятельной жизни путем освоения бытовых навыков и умений. Абилизация – это система и процесс формирования отсутствовавших у инвалидов способностей к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности. В пилотном проекте Концепции большое внимание уделяется вопросам сопровождаемого проживания инвалидов, которые включают в себя навыки самостоятельного проживания отдельно от родителей.

Актуальными в настоящее время внедрения и развития инклюзивного пространства в социуме являются стационаро- и интернатозамещающие технологии - «сопровожаемое проживание» или «сопровожаемая адаптация».

Сопровожаемая адаптация обеспечивает адресный подход к предоставлению молодежи с инвалидностью социальных услуг и помощи; подготовку к самостоятельному проживанию вне интернатного учреждения; ежедневную их дневную занятость в форме культурно-досуговых, спортивно-оздоровительных и информационно-просветительских мероприятий, обучения и трудоустройства; организацию и проведение мероприятий по развитию у данной категории граждан социальных компетенций и обеспечение удовлетворения их жизненных потребностей; комплексную реабилитацию и абилизацию молодежи с инвалидностью. Все это способствует развитию максимальной независимости молодого

инвалида, повышает его реабилитационный потенциал, расширяет имеющиеся возможности, обеспечивает реализацию индивидуального подхода и оказание помощи получателю социальных услуг соразмерно его потребностям (партнерство и наставничество как основные форматы отношений), содействие его интеграции в общество.

Сопровождаемая адаптация студентов с инвалидностью реализуется посредством сопровождения инвалидов специалистами, а также на основе механизма межведомственного взаимодействия.

Сама цель организации сопровождаемой адаптации заключается в предоставлении лицам с ОВЗ и инвалидам помощи в реабилитации и абилитации, образовательных услуг, содействии в трудоустройстве и проведении мероприятий по социальному сопровождению инвалидов (содействие в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам), выработке навыков, обеспечивающих максимально возможную самостоятельность в реализации основных жизненных потребностей (организация быта, досуга, общения и социальных связей), и адаптации к самостоятельной жизни.

Такая программа разработана Окружным учебно-методическим центром по обучению инвалидов Приволжского федерального округа Университета управления «ТИСБИ» и реализуется на базе хостела.

Цель программы - поддержка максимально возможной самостоятельности студентов с инвалидностью в организации их быта, занятости, досуга, взаимодействия в социуме и обеспечение их подготовки к самостоятельному и независимому проживанию.

Задачи программы:

- улучшение качества жизни студентов с инвалидностью, проживающих в хостеле, через оказание помощи, в том числе социальной в рамках программы Центра, путем максимального приближения условий проживания к домашней обстановке;

- создание условий для улучшения и повышения у студентов с инвалидностью уровня их самообслуживания, самопомощи, повышение уровня их социального функционирования;

- осуществление мероприятий, направленных на развитие (компенсацию, восстановление) у студентов с инвалидностью знаний, умений и навыков, необходимых для самостоятельного и независимого проживания и жизнедеятельности в быту, трудовой занятости, социального взаимодействия в обществе;

- содействие расширению коммуникативного и жизненного пространства студентов с инвалидностью, нормализации их личностно-социального и психологического статуса, поддержанию родственных отношений с учетом личной безопасности и интересов инвалидов;

- осуществление мероприятий, направленных на подготовку студентов с инвалидностью к самостоятельной жизни среди ровесников, адаптацию к окружающему пространству и социальной инфраструктуре;

- создание и поддержание благоприятных, комфортных, безопасных условий жизнедеятельности студентов с инвалидностью;

- активизация среды жизнедеятельности молодых инвалидов, в том числе организация их дневной занятости (обучение, досуг, трудоустройство), активизация внутренних и внешних ресурсов молодых инвалидов с целью повышения уровня их социальной активности;

- повышение эффективности и качества предоставляемых поддержки и помощи посредством эффективного использования собственных ресурсов учреждений и привлечение внешних ресурсов (попечительские советы, социальное партнерство, волонтерство).

Организация сопровождаемой адаптации в рамках программы предусматривает:

- межведомственный подход: оказание помощи осуществляется специалистами различного профиля (специалист по социокультурной работе, преподаватель по адаптивной физической культуре, воспитательный сектор, педагог-психолог-тьютор и т.д.); специалисты сторонних организаций привлекаются по мере необходимости посредством механизма межведомственного взаимодействия;

- отношения со студентом с инвалидностью выстраиваются на основе партнерства, ассистирования и наставничества;

- обучение как обязательный компонент сопровождения студентов с инвалидностью для поддержания и развития их самостоятельности в решении жизненных задач;

- объем предоставляемой студентам с инвалидностью помощи должен быть соразмерен реальной потребности в ней (в противном случае формируется потребительство без отдачи обществу, иждивенчество);

- организацию дневной занятости инвалидов в форме получения образования, сопровождаемого трудоустройства, досуга, занятия

спортом, включения в местное сообщество и пр. (трудовая терапия, кружковая работа, спортивно-оздоровительные, информационно-просветительские, культурно-развлекательные мероприятия с целью вовлечения студентов с инвалидностью в активную (в том числе трудовую) совместную со сверстниками деятельность в течение дня;

- создание условий для обеспечения возможности получения студентами с инвалидностью профессионального и дополнительного образования.

Основные функции специалистов, участвующих в программе Центра, включают в себя:

- помощь студентам с инвалидностью в установлении и поддержании контактов (коммуникаций) со сверстниками (одногоруппниками, партнерами по хостелу и т.д.);

- определение уровня готовности студента с инвалидностью к самостоятельному проживанию, уровня владения социально-бытовыми навыками;

- определение физических ограничений у студента с инвалидностью;

- выявление психологических особенностей у студентов с инвалидностью;

- при необходимости разработку индивидуальных задач по подготовке к самостоятельному проживанию студентов с инвалидностью;

- организацию при необходимости сопровождения студентов с инвалидностью посредством привлечения специалистов сторонних организаций, волонтеров, тьютора, сурдопереводчика;

- оказание помощи студентам с инвалидностью в получении образования и (или) профессии в соответствии с их способностями и запросами;

- обучение студентов с инвалидностью доступным профессиональным навыкам, а также оказание им помощи в трудоустройстве;

- помощь студентам с инвалидностью в коммуникации в социальном пространстве;

- сопровождение студентов с инвалидностью в общественных местах, при посещении мероприятий, организаций, передвижении по городу, области путем привлечения волонтеров и т.д.;

- по запросу разработку индивидуальной траектории и/или индивидуального образовательного маршрута (далее - ИОМ) студента с инвалидностью и контроль их выполнения;
- контроль за психологическим и физическим состоянием студентов с инвалидностью;
- оказание помощи студентам с инвалидностью, информирование их родственников или служб помощи в случае возникновения внештатных ситуаций;
- общение с родственниками, законными представителями студентов с инвалидностью;
- ведение необходимой документации в рамках программы и т.д.;
- организацию дневной занятости студентов с инвалидностью, в том числе организацию и проведение социокультурных, культурно-массовых и досуговых мероприятий, кружковой (клубной) работы;
- содействие созданию необходимых условий для индивидуального развития студентов с инвалидностью;
- контроль, помощь при необходимости студентов с инвалидностью в поддержании санитарного состояния жилых помещений;
- контроль за внешним видом студентов с инвалидностью в рамках требования учебного процесса;
- оказание помощи в получении юридических услуг;
- обучение инвалидов пользованием техническими средствами в рамках учебного процесса;
- проведение социально-реабилитационных мероприятий в рамках программы.

Сопровождаемая адаптация предусматривает оказание помощи студенту с инвалидностью в требуемом (необходимом) ему объеме при максимальной самостоятельности.

Сопровождаемая адаптация, организованная на базе хостела и Центра поддержки инклюзивного образования и СО НКО Университета управления «ТИСБИ», направлена на создание условий для овладения студентами с инвалидностью навыками, необходимыми для самостоятельного проживания, на фоне постепенного сокращения объема помощи со стороны. Базовые жизненные навыки, обеспечивающие самостоятельное проживание, конечно же у них есть, но навыки совместного проживания с нормативными сверстниками

отсутствуют. Поэтому мы условно можем разделить их на четыре сферы:

- самообслуживание (уборка помещения и ведение хозяйства в целом, уход за вещами, гигиена, осуществление покупок, приготовление пищи);
- самоорганизация (планирование и организация свободного времени, планирование бюджета и финансовая грамотность);
- саморегуляция (самоконтроль, эмоциональная устойчивость, использование коммуникативных навыков, ориентация в общественных местах);
- самоопределение.

Организация сопровождаемой адаптации в рамках разработанной программы Центра по оказанию помощи студентам с инвалидностью в период адаптации в образовательной среде предполагает следующие этапы:

- На *подготовительном этапе* проводится диагностика студентов с инвалидностью, регистрируемых в хостеле, для сопровождаемой адаптации. Специалисты Центра и хостела совместно определяют уровень сформированности социально-бытовых и коммуникативных навыков (социальных компетенций), необходимых для самостоятельного проживания, наличие мотивации к ведению самостоятельной жизнедеятельности, в том числе в условиях сопровождаемой адаптации, а также необходимый объем помощи в ходе учебного процесса и проживания.

- На следующем - *первом этапе* основной задачей является помощь в развитии личностного потенциала, способностей и возможностей студентов с инвалидностью к адаптации в социуме сверстников, психологической готовности к самостоятельному функционированию среди сверстников и т.д.

Для обеспечения сопровождаемой адаптации студентов с инвалидностью в Центре и хостеле проводятся следующие мероприятия:

- изучается документация (справка об инвалидности, характеристика с места учебы, ИПРА или ПМПК, другие дополнительные документы при необходимости), выявляются возможности проведения различных творческих и спортивных мероприятий и т.д.;

- оцениваются общее психическое самочувствие, коммуникативные навыки, возможности адаптации проживания в хостеле или рекомендации к отдельному проживанию и т.д.;
- оцениваются успеваемость в школе, колледже или вузе, данные ЕГЭ (ГВЭ), интеллектуальное развитие студента (абитуриента), его способность к освоению новых знаний, а также умения и навыки на бытовом уровне, способность к самостоятельному проживанию и т.д.;
- выявляются вредные привычки, склонности к различным видам девиаций;
- определяются профессиональные способности и интересы студента с инвалидностью, уровень его профессиональной подготовки, наличие образования, а также способности, увлечения и интересы в сфере творчества, досуга и отдыха;
- изучаются отношения студента с инвалидностью с родственниками (при их наличии), родственные связи и способы их поддержания;
- оцениваются потенциальная возможность и общая мотивация на подготовку к самостоятельному проживанию в будущем, проблемы и потребности в этой сфере и др.;
- осуществляется наблюдение за студентом, включая его поведение, соблюдение режима дня, умение осуществлять самостоятельное проживание, трудовую и общественно полезную деятельность, взаимодействовать в коллективе и др.

На основании оценки имеющихся документов, диагностики и оценки состояния здоровья студентов с инвалидностью, проживающих в хостеле (общежитии), производится их разделение на группы по уровню их способности к самостоятельному проживанию, реабилитации и адаптации в общество.

В зависимости от выявленной потребности в помощи определяются объем, частота и длительность помощи и поддержки со стороны сотрудников Центра и хостела (общежития), куратора общежития (хостела), а также содержание сопровождения.

Результатом первого этапа является формирование контингента студентов по степени приспособленности к самостоятельному проживанию. Для них разрабатываются индивидуальные планы сопровождения (программы), содержащие описательную часть, в которой указаны основные особенности поведения студента с инвалидностью, его наклонности и интересы, отрицательные и

положительные черты характера, рекомендации для проживающих совместно и сотрудников хостела (общежития), а также комплекс мероприятий (которые должны быть выполнены сотрудниками Центра и хостела в течение определенного времени), направленных на:

- социально-трудовое сопровождение (сопровожаемое трудоустройство);
- социально-педагогическое сопровождение, в том числе, организация дневной занятости (досуг, обучение, общественно полезная деятельность);
- регуляцию и поддержание стабильного психоэмоционального состояния;
- повышение эффективности межличностного общения;
- социальную интеграцию и развитие коммуникативных связей;
- развитие физического состояния;
- финансовую, материальную независимость;
- повышение правовой грамотности и юридическое сопровождение.

Оценка промежуточных результатов реализации индивидуальных программ развития студента, необходимость ее коррекции, решение о переходе на другой этап сопровождаемой адаптации осуществляются сотрудниками Центра при участии специалистов хостела не реже, чем один раз в год (при необходимости - чаще).

- *Второй этап* - учебная сопровождаемая адаптация. Целью данного этапа является обучение студентов с инвалидностью самостоятельной жизнедеятельности посредством освоения необходимых социальных компетенций, опыта и практики независимого функционирования в основных сферах жизни человека.

На второй этап переходят все студенты с инвалидностью, перешедшие на следующие курсы обучения. На данном этапе основными направлениями деятельности сотрудников Центра и хостела в рамках адаптации являются:

- дальнейшее развитие самостоятельного проживания и адаптация к социуму;
- обучение организации собственного быта и окружающего жизненного пространства;
- содействие освоению социального пространства и формирование социально-ответственного поведения;

- помощь в развитии творческих способностей, организации досуговой деятельности;
- содействие расширению информационно-коммуникативной сферы.

Учебная сопровождаемая адаптация строится на принципе активизации личностного потенциала студентов с инвалидностью на основе «субъект-субъектных» отношений и с учетом их личностных запросов на помощь и поддержку.

В ходе второго этапа сотрудники Центра и хостела осуществляют следующую деятельность:

- выявляют способности и интересы студентов с инвалидностью;
- создают условия, стимулирующие активность, развитие способностей, расширение их социально-коммуникативной сети;
- проводят воспитательную, культурно-досуговую, информационно-просветительскую и физкультурно-оздоровительную работу.

На основании индивидуальной программы развития студента, программы адаптации, ИПРА сотрудники Центра и хостела проводят мероприятия, направленные на:

1. Возможность направления на практику с адаптированным трудоместом и дальнейшего трудоустройства.
2. Улучшение эмоционального состояния, коммуникативной среды, межличностного общения, разрешение конфликтных ситуаций.
3. Социальную интеграцию, адаптацию к окружающей среде, развитие самостоятельного образа жизни в вузе и за его пределами.
4. Развитие физического состояния через адаптивную физкультуру.
5. Консультации в финансовых вопросах.
6. Консультации в правовых вопросах.

- *Третий этап* - собственно сопровождаемая адаптация. Цель этапа - проведение интенсивной подготовки и закрепление навыков самостоятельности путем организации жизнедеятельности, максимально приближенной к обычной жизни человека и его взаимодействию в окружающем социуме; он предусматривает самостоятельное ведение домашнего хозяйства и самостоятельное социальное функционирование, развитие адаптационных возможностей и приспособительных механизмов к самостоятельной жизни.

В рамках индивидуальной программы студенты ведут самостоятельный образ жизни с учетом имеющихся у них способностей и опыта, сами поддерживают порядок в помещениях, готовят пищу, ведут хозяйство, самостоятельно осуществляют планирование времени и т.д. Одновременно они несут более полную ответственность за свои действия и поступки по соблюдению норм и правил проживания, бытовой и трудовой самостоятельности и безопасности, в целом за организацию своей жизнедеятельности.

Студенты имеют выраженную мотивацию к самостоятельному проживанию, достаточно хорошо ориентируются в городе, умеют пользоваться транспортом и распоряжаться денежными средствами, могут быть трудоустроены в период обучения в вузе или колледже.

Повышение степени мотивации к самостоятельности стимулируется благодаря форме устройства жизни по типу общежития, имеющей большую степень свободы, включая свободный режим, при этом не исключая возможности корректировки со стороны сотрудников Центра и хостела поведения клиентов социальными инструментариями (при нарушении правил проживания, проявлении асоциального поведения студенты могут быть выселены из общежития после трехкратного предупреждения).

Каждый студент, проживающий в хостеле или общежитии, имеет индивидуальную программу развития студента и план адаптации, портфолио.

Раз в год (при необходимости - чаще) проходит плановое заседание специалистов Центра и хостела для мониторинга реализации, оценки эффективности проводимых мероприятий, корректировок индивидуальных программ сопровождения студентов с инвалидностью, принятия решения о дальнейшем проживании клиента в условиях хостела, общежития или на квартире.

Сопровождаемая адаптация студентов с инвалидностью организуется в основном в индивидуальной форме, реже в групповой. Форма организации сопровождаемой адаптации зависит от индивидуальных пожеланий студентов, уровня развития их социальных компетенций, в частности от способности к самообслуживанию, самостоятельному передвижению, ориентации, общению, обучению и трудовой деятельности, от способности контролировать свое поведение.

При групповой сопровождаемой адаптации формируются группы студентов численностью 2-3 человека (далее — малые

группы). Формирование малых групп осуществляется с учетом соответствия площади жилых помещений, в которых предполагается проживание указанных малых групп, установленным нормативам обеспечения площадью жилых помещений.

Для достижения цели и в соответствии с указанными задачами организация сопровождаемой адаптации предусматривает:

- проведение мероприятий, в том числе обучающих занятий, по формированию социальных компетенций, развитию и сохранению навыков самообслуживания (осуществление гигиенических процедур, принятие пищи, уход за одеждой и обувью и т.д.), навыков, необходимых для самостоятельной жизни (приготовление пищи, покупка продуктов и товаров, пользование общественным транспортом, использование банковских карточек и т.д.), обучению и сохранению навыков пользования техническими средствами реабилитации (при необходимости) и навыков социально-средового взаимодействия и коммуникации (пользование мобильными телефонами, Интернетом и др.), а также мероприятия по адаптации данных лиц к самостоятельной жизни; молодые люди обучаются навыкам самообслуживания, составления домашнего бюджета, ведения домашнего хозяйства, осуществления различных платежей (коммунальных, оплата покупок в магазинах и др.), организации собственного досуга;

- создание условий для обеспечения возможности получения студентами с инвалидностью профессионального и дополнительного образования, прохождения профессионального обучения в образовательных организациях;

- организацию занятости воспитанников в дневное время, в том числе вне вуза или хостела.

Подобные мероприятия реализуются также за счет средств грантов, привлекаемых Центром для оказания содействия в адаптации студентов с инвалидностью. Одним из таких грантов стал Проект «Доступность кулинарного искусства...», который преследует цель адаптации студентов с инвалидностью к условиям самостоятельного проживания отдельно от родителей в период обучения в вузе, ссузе, центрах реабилитации. В нашем проекте – это студенты с инвалидностью из разных городов республики и регионов, начинающие самостоятельную жизнь в новой для себя студенческой форме. Обучение их приготовлению пищи, правилам покупки и подготовки продуктов, умению сервировать стол и т.д. (независимо от

их нозологии) есть первый шаг к самостоятельному проживанию и адаптации их в обществе. В г. Казань, а также в Республике Татарстан отсутствует возможность получения бесплатно такой помощи, так как не существует системы обучения самостоятельному проживанию. Данный проект сможет оказать актуальную помощь в одном из важнейших вопросов по приготовлению пищи как первом шаге к социальной адаптации и самостоятельному проживанию.

Основными задачами проекта стали: приобретение необходимого оборудования и расходных материалов для реализации проекта; обучение и адаптация к самостоятельному приготовлению пищи студентов с инвалидностью; формирование толерантного общения среди студентов-волонтеров со студентами с инвалидностью; расширение социума участников проекта; выявление творческого потенциала; возможность профессионального выбора и т.д. Проект охватил не менее 20 студентов и обучающихся с инвалидностью из вузов, ссузов, центров реабилитации Республики Татарстан возрастом от 16 до 25 лет, научил их основам кулинарии (приготовление пищи), правилам покупки продуктов, условиям хранения, сервировки стола, культуре поведения за столом и многому другому. В систему помощи включены были 10 волонтеров, которые прошли подготовку сопровождения инвалидов и оказания им помощи. Мастер-технолог пищевых продуктов со стажем работы более 20 лет проводит мастер-классы по разработанной программе. Приобретенное оборудование и расходный материал послужили возможностью освоить навыки приготовления пищи и другой работы в области кулинарии. Программа разработана с учетом тематической подготовки по сезонам и праздничным мероприятиям и включает не менее 12 мероприятий в год. Итогом проекта является кулинарный поединок для участников проекта, где они могут продемонстрировать свои навыки, полученные в течение года.

Сопровождаемая адаптация студентов с инвалидностью реализуется посредством сопровождения специалистами Центра и хостела, предоставляющими социально-бытовые, социально-медицинские, социально-педагогические, социально-психологические, социально-правовые, социально-трудовые услуги и услуги в целях повышения коммуникативного потенциала студентов с инвалидностью, а также посредством привлечения сторонних организаций, предоставляющих психологическую, педагогическую, юридическую медицинскую, социальную помощь.

В состав входят следующие сотрудники Центра: сурдопереводчик, тьютор, психолог, преподаватели, юристы, коменданты, волонтеры и т.д.

Уровень квалификации работников, участвующих в организации сопровождаемой адаптации: наличие образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта, а также прохождение дополнительного обучения по вопросам организации сопровождаемой адаптации инвалидов и лиц с ОВЗ.

Основные функции специалистов, участвующих в организации сопровождаемой адаптации:

- помощь студентам с инвалидностью в установлении и поддержании контактов (коммуникаций) друг с другом;
- определение уровня готовности студентов с инвалидностью к самостоятельному проживанию, уровня владения социально-бытовыми навыками;
- определение физических ограничений студентов с инвалидностью;
- выявление психологических особенностей студентов с инвалидностью;
- разработка индивидуальных задач по подготовке к сопровождаемому проживанию студентов с инвалидностью;
- организация при необходимости социального сопровождения студентов с инвалидностью посредством привлечения специалистов сторонних организаций;
- оказание помощи студентам с инвалидностью в получении образования и (или) профессии в соответствии с их способностями;
- обучение студентов с инвалидностью доступным профессиональным навыкам, а также оказание им помощи в трудоустройстве;
- обучение студентов с инвалидностью социальным навыкам;
- сопровождение студентов с инвалидностью в общественных местах, при посещении мероприятий, организаций, передвижении по городу, области и т.д.;
- помощь студентам с инвалидностью в организации дня, распределении дел, составлении расписания (планировании);
- контроль за выполнением студентами с инвалидностью назначений врача (при необходимости);
- контроль за психологическим и физическим состоянием студентов с инвалидностью;

- оказание помощи студентам с инвалидностью, информирование их родственников или служб помощи в случае возникновения внештатных ситуаций;
- общение с родственниками, законными представителями студентов с инвалидностью;
- ведение необходимой документации (составление расписания, заполнение индивидуальных карт и т.д.);
- организация дневной занятости студентов с инвалидностью, в том числе организация и проведение социокультурных, культурно-массовых и досуговых мероприятий, кружковой (клубной) работы;
- содействие созданию необходимых условий для индивидуального развития студентов с инвалидностью;
- наблюдение за состоянием здоровья студентов с инвалидностью;
- контроль, помощь при необходимости студентов с инвалидностью в поддержании санитарного состояния жилых помещений;
- контроль за внешним видом студентов с инвалидностью;
- выполнение мероприятий (процедур), связанных с сохранением здоровья студентов с инвалидностью;
- оказание помощи в оформлении и восстановлении документов студентов с инвалидностью, а также оказание помощи в получении юридических услуг;
- обучение инвалидов (детей-инвалидов) пользованию средствами ухода и техническими средствами реабилитации;
- проведение социально-реабилитационных мероприятий в сфере социального обслуживания.

Каждый сотрудник решает задачи, относящиеся к его зоне профессиональной компетенции в рамках утвержденных должностных инструкций.

Методические рекомендации по организации сопровождаемого проживания инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также программы обучения студентов с инвалидностью социальным компетенциям, программа подготовки специалистов по сопровождению, рекомендации по организации образовательного процесса в условиях вуза размещаются на сайте организации и в социальных сетях на странице Центра.

Материально-техническое обеспечение организации сопровождаемой адаптации осуществляется в рамках текущего

финансирования учреждения за счет собственных средств и средств, привлеченных через социальные проекты и спонсорские средства.

Проживание студентов с инвалидностью организовано в комнатах от 1-го до 3-х человек. В жилых комнатах студентов с инвалидностью имеются кровати, тумбочки, стулья, шкафы, столы. Все комнаты оснащены необходимой мебелью, уютно оформлены в индивидуальном стиле, в том числе с удобствами в комнате.

Распределение проживающих по жилым комнатам осуществляется с учетом их пожеланий и нозологий, определяемых в ходе обследования. На этажах корпуса отделения расположены душевые комнаты и туалеты. Условия проживания в отделении максимально приближены к домашним.

Литература

1. Жизнь с достоинством: Практическое пос. по сопровождаемому проживанию. - Псков, 2018. - 272 с.

2. Хунагова Д.М. Теоретические основы проектирования технологии социальной работы по сопровождаемому проживанию детей-инвалидов: Сб. материалов Междунар. студенч. научной конф. «Современные проблемы науки и образования». - М., 2018.

3. Фуряева Т.В., Маркевич А.Н. Моделирование сопровождаемого проживания молодых людей с РАС как условие создания новой социальной инклюзивной практики // Сибирский вестник специального образования. - 2016. - № 3 (18). - С. 43-49.

Автор публикации

Мелина Елена Валериевна, директор Окружного учебно-методического центра по обучению инвалидов Приволжского федерального округа, директор АНО «Республиканский межвузовский центр по работе с лицами с ОВЗ», г. Казань, Россия. E-mail: emelina@tisbi.ru.

ACCOMPANIED ADAPTATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES AS AN ALTERNATIVE TO ACCOMPANIED ACCOMMODATION

Melina E., Director of the District Training and Methodological Center of the Volga Federal District for the Training of the Disabled, Director of the «Republican Interuniversity Center for Work with Individuals with HIA» the University of Management «TISBI», Kazan, Russia. E-mail: emelina@tisbi.ru.

***Annotation.** This article discusses the program of accompanied adaptation of students with disabilities during their education at a college or university, living independently in a hostel or hostel. The program includes several components (stages) that are aimed at supporting the maximum possible independence of students with disabilities in organizing*

their life, employment, leisure, interaction in society and ensuring their preparation for independent and independent living.

Keywords: *Accompanied adaptation, self-organization, self-service, rehabilitation, habilitation.*

References

1. Life with dignity - A practical guide for accompanying accommodation. - Pskov, 2018. - 272 p.
2. Hunagova D. Theoretical bases of designing of technology of social work followed by accompanying accommodation of children with disabilities: Proceedings of the International student scientific conference «Modern problems of science and education». - Moscow, 2018.
3. Furyaeva T., Markevich A. Accommodation accompanied adolescents and young adults with disabilities autistic-ray spectrum as a practice of development of their human potential // Sibirskij vestnik special'nogo obra-zovaniya. - 2016. - № 3 (18). - P. 43-49.

Дата поступления: 28.06.2021.

УДК 376

**ФАСИЛИТАЦИЯ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАС****В.В. Васина, А.В. Вахрушева, О.Е. Чупина**ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Россия

***Аннотация.** Увеличение числа детей с расстройством аутистического спектра обострило проблему улучшения (фасилитации) навыков социального взаимодействия у дошкольников. Данная категория детей характеризуется комбинацией качественных нарушений, где одними из основных проявлений являются трудности вербального и социального поведения. Анализ научной литературы показал, что своевременное диагностическое обследование и коррекционная помощь детям с расстройством аутистического спектра позволяют уменьшить или полностью устранить коммуникативные нарушения, тем самым обеспечить в дальнейшем успешное взаимодействие со сверстниками и взрослыми в инклюзивной группе. Основная задача специалистов инклюзивного образования состоит в том, чтобы сформировать у детей с РАС способности к овладению функциональной речью, научить их социальным способам коммуникации и развить их возможности использовать вербальные и невербальные средства общения в процессе положительных подкреплений. Динамику развития коммуникативных навыков определяет фасилитация социального взаимодействия – недирективное управление, содействие, помощь детям с РАС.*

Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной в рамках государственной поддержки Казанского (Приволжского) федерального университета в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

***Ключевые слова:** фасилитация, социальное взаимодействие, динамика, развитие коммуникативных навыков, дошкольники, расстройство аутистического спектра, инклюзивная группа.*

Основные аспекты исследования заключаются в периодичности наблюдения тенденций увеличения числа детей с расстройством аутистического спектра (РАС), что обостряет проблему улучшения (фасилитации) навыков социального взаимодействия у таких дошкольников, особенно в системе инклюзивного образования. Данная категория детей характеризуется комбинацией качественных нарушений, где одними из основных проявлений являются трудности развития навыков общения. Своевременное диагностическое обследование и коррекционная помощь детям с расстройством

аутистического спектра позволяют уменьшить или полностью устранить коммуникативные нарушения, тем самым обеспечить в дальнейшем успешное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Но прежде чем говорить о целенаправленной коррекции, необходимо отследить динамику данного навыка, т.е. описать фасилитацию динамики развития навыков социального взаимодействия у дошкольников с расстройством аутистического спектра, что и определяет актуальность данного исследования.

Необходимо изучить динамику развития социального взаимодействия у дошкольников с расстройством аутистического спектра в зависимости от пола и возраста, определить моменты фасилитации, дать рекомендации для построения комплексной программы сопровождения детей в детском саду для аутистов Казанского (Приволжского) федерального университета.

Анализ научной литературы показал, что своевременное диагностическое обследование и коррекционная помощь детям с расстройством аутистического спектра позволяют уменьшить или полностью устранить коммуникативные нарушения, тем самым обеспечить в дальнейшем успешное взаимодействие со сверстниками и взрослыми (Шрамм, 2013; Орлова, 2016; Accardo, 2015; Carnahan, Musti-Rao, Bailey, 2009). Основная задача специалистов состоит в том, чтобы сформировать у детей с РАС способности к овладению функциональной речью, научить их социальным способам коммуникации и развить их возможности использовать вербальные и невербальные средства общения в процессе положительных подкреплений (Atkinson, Slade, Powell, Levy, 2017; Shumway & Wetherby, 2009). Динамику развития коммуникативных навыков определяет фасилитация социального взаимодействия – недирективное управление, содействие, помощь детям с РАС (наблюдение за динамикой, улучшение динамики).

Многие исследователи и ученые посветили внимание вопросу вербального поведения, социального взаимодействия, поведенческие аналитики сфокусировались на источниках и на переменных, которые контролируют функционирование языка как поведение в чистом виде (Cook, Tankersley, Landrum, 2013; Федоров, 2010; Свириденко, Ермакова, 2019). Речь как поведение в прикладном анализе поведения изучается более полувека. В. Skinner (1957), М. Sundberg (2008) и другие психологи подчеркивали, что окружающая среда содержит бесконечное множество невербальных раздражителей и сложных

множественных взаимоотношений, и при отсутствии или недостаточной сформированности вербальных действий использование условных знаков может быть ограниченным (Thurm, Lord, Lee, Newschaffer, 2007). Нарушение взаимодействия с окружающими ярко проявляется в нарушении коммуникативной функции речи у детей с расстройством аутистического спектра. Дети с аутистическими нарушениями достаточно редко обращаются с вопросами к собеседнику, чаще всего не дают ответ на вопросы, обращенные к ним, или могут ответить односложно. Но одновременно у данной категории детей могут наблюдаться развитая «автономная речь», разговор с самим собой в зависимости от возраста (Никольская, Баенская, Либлинг, 2007).

Фасилитация многолетней динамики необходима, т.к. часто у этих детей может встречаться отсроченное дословное воспроизведение ранее услышанного в жизни, наблюдаются патологические речевые формы: отсроченные и непосредственные речевые эхолалии, скандированное произношение, необычная протяжная интонация, неологизмы (Кулешова, 2015). Наиболее сохранными являются разговорные навыки при синдроме Аспергера у детей с расстройством аутистического спектра (Drew, Baird, Taylor, Milne, Charman, 2007).

Психологи уделяли большое внимание важности вербального поведения в формировании поведения целом, в особенности у детей на ранней стадии развития речи и общения (Cain, Oakhill, Bryant, 2004; Akhmetzyanova, 2016; Досше, 2019). Они включают в него все словесные действия – речь, чтение, письмо. Ребенок с РАС учится говорить благодаря влиянию на него различных вербальных стимулов и подкреплений, особенно при нарушенных пространственно-временных элементах антиципационной согласованности детей с общей задержкой речи (Akhmetzyanova, 2014). В своих исследованиях Б.Ф. Скиннер (1957) уделял большое внимание работе с детьми с РАС и внес большой вклад в развитие метода анализа вербального поведения и прикладного анализа поведения в целом. Одним из наиболее знаменательных и серьезных результатов его исследования является классификация типов вербального поведения (The Behavioral Classification of Language). В данной классификации описывается девять типов вербального поведения, согласно которой ребенок с РАС может эффективно взаимодействовать и общаться при условии, если он научится использовать слова в рамках каждого типа, что помогло М. Сандбергу создать диагностический инструментарий VB-MAPP (2013).

На основе онтологического и бихевиорального подходов, авторской концепции фасилитации социального взаимодействия в лонгитюдном исследовании (2018-2020 гг.) использованы теоретические методы анализа философской, психологической и педагогической литературы; среди эмпирических методов - методика М. Сандберга VB-MAPP (2013), наблюдения, качественный анализ, T-критерий Стьюдента.

Экспериментальная база исследования - 54 дошкольника с расстройством аутистического спектра из разных детских садов г. Казань, большая часть из которых воспитывается в условиях инклюзии.

В рамках онтологического подхода мы определили, что фасилитация социального взаимодействия – это выстраивание процесса эффективной коммуникации за счет изменения представлений субъектов взаимодействия в присутствии наблюдателя. Бихевиоральный подход привел к пониманию того, что фасилитация динамики развития навыков социального взаимодействия у дошкольников с расстройством аутистического спектра – это процесс наблюдения за изменениями в поведении, за улучшением коммуникации для создания новой комплексной системы вмешательства, которая не сводится к сумме прежних (2018-2020 гг.). Мальчиков-дошкольников с РАС в разных детских садах г. Казань выявлено больше, чем девочек, что соответствует систематическому обзору исследований и подтверждает общепопуляционные данные о большем количестве мальчиков с расстройством аутистического спектра и гендерных различиях в социальном поведении детей с РАС. В выборке обнаружено девочек - 11%, мальчиков – 89%. Из-за малого количества обследованных девочек с РАС результаты по выборке в среднем совпадают с результатами мальчиков с РАС.

При изучении динамики развития навыков вербального и социального взаимодействия у различных по количеству выборок дошкольников с расстройством аутистического спектра в лонгитюдном исследовании по методике, разработанной на основе анализа вербального поведения Б.Ф. Скиннера, VB-MAPP М. Сандберга (2013), обнаружены сильные стороны респондентов: а) визуальное восприятие; б) эхо-навык; в) групповое поведение. Отмечены слабые стороны: а) просьбы; б) социальные навыки; в) интравербальные свойства. У девочек выборки выше лингвистические навыки по называнию и слушанию, у мальчиков лучше развито визуальное

восприятие. Наименее сформированными за год оказались навыки просьбы и интравербальные навыки.

Проведен анализ результатов детей с РАС по возрастам. Из-за неравномерного развития детей с РАС нельзя однозначно разделить их на возрастные коммуникативные группы: в одном из навыков ребенок может соответствовать возрастной норме (или даже опережать ее), но сильно отставать в других, и за счет этого простой подсчет общего количества баллов в тестировании не показателен и не может выступать в качестве объективной оценки. Высокофункциональный ребенок более младшего возраста может быть лучше развит и социализирован, чем более старший дошкольник, что подтвердилось в 2018, 2019 и 2020 гг. Дети росли, но не выравнивались.

Динамика развития навыков детей с РАС за год лонгитюдного исследования минимальна, непоследовательна и не столько зависит от возраста, сколько от сложности дефекта, второй год исследований качественных изменений не принес. Т-критерий Стьюдента достоверных различий между результатами разных лет не показывает (рис. 1).

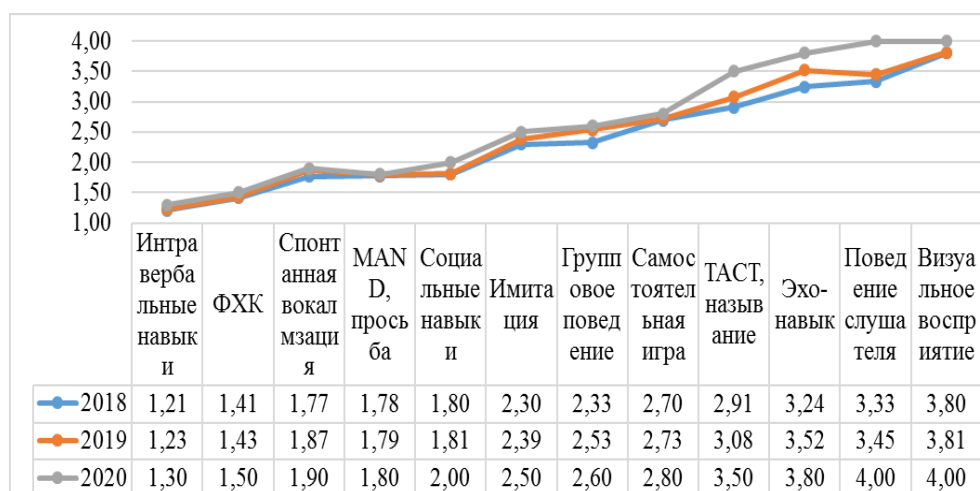


Рис. 1. Результаты динамики развития социального взаимодействия у дошкольников с расстройством аутистического спектра, в баллах (2018-2020 гг.)

70% респондентов с РАС на контрольном этапе 2020 г. так и не могут интерпретировать выражение лица и взгляды других людей, испытывают затруднения в выражении собственных эмоций. Тем самым у детей с расстройством аутистического спектра наблюдаются

нарушения почти всех психических процессов, что выражается в особенностях эмоционально-волевой сферы, вербальном и невербальном поведении, социальных взаимоотношениях и влияет на их развитие, адаптацию и жизнедеятельность в целом. При специально направленном обучении некоторые дети с расстройством аутистического спектра за 2 года освоили небольшой объем жестов, гораздо меньший, чем у других дошкольников, но спонтанное использование им почти недоступно. При тяжелых формах данного расстройства наблюдается тотальное отсутствие зрительных контактов, жестов и мимических проявлений, что сглаживает результаты, представляемые в средних значениях, так как отдельные дети достигли к 2020 г. максимальных показателей в 5 баллов. Но это единицы, и у каждого всего по одной отдельной шкале (по одному навыку). Но если в 2018 г. в данной выборке не было детей с высоким уровнем развития навыков коммуникативного взаимодействия (дети были маленькие), то к 2020 г. таких стало 8% (дети выросли и получили некоторое общее и коррекционное развитие). За счет этого количество детей с низким уровнем развития коммуникации уменьшается с 54% до 48%, а со среднего уровня произошел переход на высокий уровень (рис. 2).

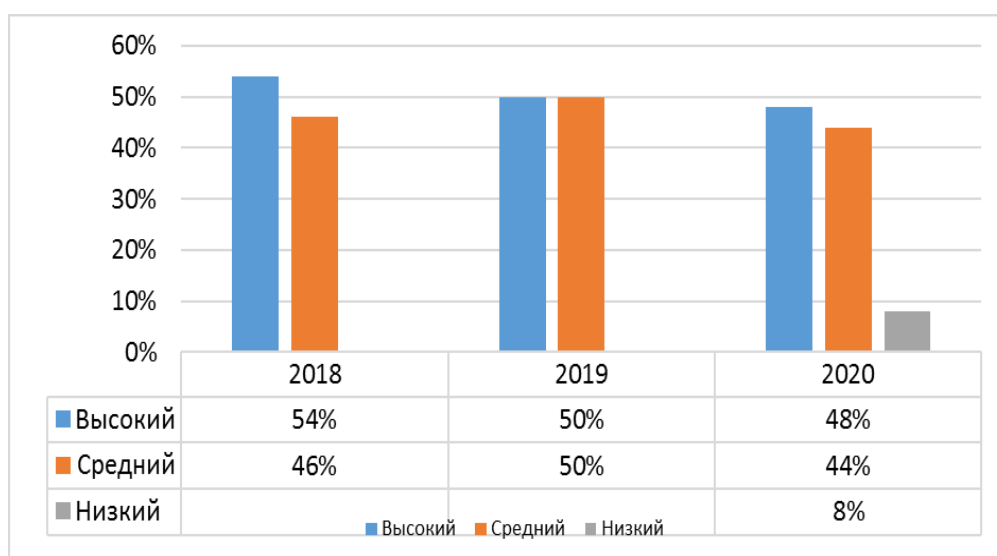


Рис. 2. Динамика уровней развития социального взаимодействия у дошкольников с расстройством аутистического спектра в процентах (2018-2020 гг.)

Фасилитация динамики развития навыков социального взаимодействия у дошкольников с расстройством аутистического спектра показала в лонгитюдном исследовании (2018-2020), что основная задача специалистов состоит в том, чтобы сформировать у детей с РАС способности к овладению функциональной речью, научить их социальным способам коммуникации и развить их способность использовать вербальные и невербальные средства общения в процессе положительных подкреплений. Развитие речи может происходить в различные сроки, однако независимо от этого даже через год коррекционной работы у большинства детей с РАС отмечаются нарушения формирования речевого высказывания и недостаточность формирования коммуникативной функции речи.

Получены результаты, которые подтверждают общепопуляционные данные о большем количестве мальчиков с расстройством аутистического спектра и гендерных различиях в социальном поведении детей с РАС. Обнаружены сильные стороны респондентов: а) визуальное восприятие; б) эхо-навык; в) групповое поведение. Отмечены слабые стороны: а) просьбы; б) социальные навыки; в) интравербальные свойства. У девочек выборки выше лингвистические навыки по называнию и слушанию, у мальчиков лучше развито визуальное восприятие. Наименее сформированными оказались навыки просьбы и интравербальные навыки. Из-за неравномерного развития детей с РАС нельзя однозначно разделить на возрастные коммуникативные группы: в одном из навыков ребенок может соответствовать возрастной норме (или даже опережать ее), но сильно отставать в других, и за счет этого простой подсчет общего количества баллов в тестировании не показателен и не может выступать в качестве объективной оценки. Фасилитация динамики развития навыков детей с РАС за время лонгитюдного исследования показала, что изменения минимальны, непоследовательны и не столько зависят от возраста, сколько от сложности дефекта. Высокофункциональный ребенок более младшего возраста может быть лучше развит и социализирован, чем более старший дошкольник, что подтвердилось в 2018, 2019 и 2020 гг. Дети росли, но не выравнивались.

Многие аспекты данной проблематики требуют дальнейшего изучения группой специалистов из различных областей:

1. Необходимость комплексных коррекционных программы для поддержки детей с аутизмом или структурно-функциональной модели (Нигматуллина, Твардовская, 2020).

2. Анализ психических особенностей испытуемых, в частности, требуются большая продолжительность занятий для более наглядных изменений в уровне социального взаимодействия и своевременная оценка качества дошкольного образования детей с аутизмом (Nigmatullina, Dadakina, 2020).

3. Более продолжительные, регулярные и планомерные занятия, которые могут быть максимально приближены к развитию сверстников, особенно при условии хорошего посредника – фасилитатора социального взаимодействия (Vasina, 2020).

4. В качестве перспектив исследования следует указать возможность количественного увеличения выборки с разделением по возрасту и полу респондентов.

Фасилитация (наблюдение, улучшение) минимальной динамики развития социального взаимодействия у дошкольников с расстройством аутистического спектра показала, что необходимо отслеживать индивидуальные изменения каждого ребенка в условиях инклюзии, так как в средних значениях по группе не видно личного прогресса.

Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности дефектологов-фасилитаторов. Полученные данные являются хорошей базой для различного рода мер помощи в построении эффективных коммуникаций, для разработки программ по социально-психологической коррекции, социализации и адаптации детей с РАС, для уточнения адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования, для построения модели комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Изучена основа для освоения современных образовательных и медицинских технологий в обучении детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра по теме научных исследований, включаемых в планы научных работ научных и образовательных организаций высшего образования, осуществляющих научные исследования за счет средств федерального бюджета.

Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной в рамках государственной поддержки Казанского (Приволжского) федерального университета в целях повышения его

конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

Литература

1. Вахрушева А.В., Васина В.В. Изучение вербального поведения у младших школьников с расстройством аутистического спектра // *Международ. научный ж-л «Школа Науки»*. - 2020. - № 11 (36).
2. Досше Д.М. Кататония и расстройства аутистического спектра: диагностика, терапия и клиническая наука // *Аутизм и нарушения развития*. - 2019. - № 1. - Т. 17. - С. 24-35.
3. Кулешова И.И. К вопросу о применении технологии VB-MAPP в процессе психолого-педагогического изучения дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС) // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. - 2015. - № 2 (64). - С. 57-60.
4. Нигматуллина И.А., Твардовская А.А. Сопровождение детей с аутизмом: структурно-функциональная модель: Материалы Международ. науч.-практ. конф. «Дальний Восток» (ISCFEC). [Электронный ресурс], 2020.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. [Электронный ресурс]. - М.: Теревинф, 2007. - 288 с.
6. Орлова Е.А. Метод анализа вербального поведения в обучении и психологическом сопровождении детей с нарушениями аутистического спектра / Е.А. Орлова, Д.И. Чемоданова // *МНКО*. - 2016. - № 2.
7. Сандберг М. VB-MAPP. Оценка вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства. Протокол. - Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2013. - 108 с.
8. Сандберг М. Руководство. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития: Пер. С. Доленко. - Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2008.
9. Свириденко И.А., Ермакова А.К. Диагностика коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра // *Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сб. ст. XXIII Международ. науч.-практ. конф.: В 3-х ч.: Ч. 3*. - Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. - С. 152-154; Фёдоров А.А. Эволюция единиц анализа поведения в бихевиоризме: Уотсон, Кантор, Скиннер // *Вестник Новосибирского гос. ун-та*. - Серия: Психология. - 2010. - С. 19-27.
10. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения: Пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. - 208 с.
11. Accardo A. Research synthesis: Effective practices for improving the reading comprehension of students with autism spectrum disorder [Web resource] // *DADD Online Journal*. - 2015. - № 1. - Vol. 2. - P. 7-20.
12. Akhmetzyanova A. Spatial and temporal elements of anticipation consistency of children with general speech retardation // *American Journal of Applied Sciences*. - 2014, № 7. - № 7. - Vol. 11. - P. 1031-1035.

13. Akhmetzyanova A. The theoretical analysis of views on anticipatory function of mental reflection development. *International Electronic // Journal of Mathematics Education*. - 2016. - № 4. - Vol. 11. - P. 683-694.
14. Atkinson L., Slade L., Powell D., Levy J. Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects // *Journal of Experimental Child Psychology*. - 2017. - Vol. 164. - P. 225-238.
15. Cain K., Oakhill J., Bryant P. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills // *Journal of Educational Psychology*. - 2004. - № 1. - Vol. 96. - P. 31-42.
16. Carnahan C., Musti-Rao S., Bailey J. Promoting active engagement in small group learning experiences for students with autism and significant learning needs // *Education and Treatment of Children*. - 2009. - № 1. - Vol. 32. - P. 37-61.
17. Cook B., Tankersley M., Landrum T. Evidence-based practices in learning and behavioral disabilities: The search for effective instruction. In Cook B., Tankersley M., Landrum T. (eds.) *Evidence-based practices*. - Bingley: Publ. Emerald Group Publishing, 2013. - P. 1-19. (Advances in learning and behavioral disabilities: Vol. 26).
18. Drew A., Baird G., Taylor E., Milne E., Charman T. The social communication assessment for toddlers with autism (SCATA): An instrument to measure the frequency, form and function of communication in toddlers with autism spectrum disorder // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. - 2007. - Vol. 37. - P. 648-666.
19. Nigmatullina I., Dadakina V. Quality Assessment of Preschool Education of Children with Autism. In *Proceedings of the International Scientific Conference «Far East Con» (ISCFEC)*. [Web resource], 2020. - URL: <https://www.atlantispress.com/proceedings/iscfec-20/125936389> (accessed: 23.11.2020).
20. Shumway S., Wetherby A. Communicative Acts of Children with Autism Spectrum Disorders in the Second Year of Life // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. - 2009. - № 5. - Vol. 52. - P. 1139-1156.
21. Skinner B. (1957) *Verbal Behavior*. Action, MA: Copley Publishing Group, 1991.
22. Thurm A., Lord C., Lee L.-C., Newschaffer C. Predictors of language acquisition in preschool children with autism spectrum disorders // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. - 2007. - Vol. 37. - P. 1721-1734.
23. Vasina V. Facilitation of social interaction of children with autisms pectrum disorder // *International journal of pharmaceutical research A step towards excellence Ijpr included in ugc-approved list of journals - ref. № Is sl. № 4812 & j. № 63703*.
24. Warreyn P., van der Paelt S., Roeyers H. Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: the importance of imitation, joint attention, and play // *Developmental Medicine & Child Neurology*. - 2014. - № 8. - Vol. 56. - P. 712-716.

Авторы публикации

Васина Вероника Викторовна, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия. E-mail: virash1@mail.ru.

Вахрушева Анна Владимировна, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия. E-mail: vahrusheva.anyu@mail.ru.

Чупина Ольга Евгеньевна, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия. E-mail: irtuganel@mail.ru.

**FACILITATION OF THE DYNAMICS OF SOCIAL INTERACTION
DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH ASD**

Vasina V., Cand. psychol. Sci., Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Special Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia. E-mail: virash1@mail.ru.

Vakhrusheva A., Master student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia. E-mail: irtuganel@mail.ru.

Chupina O., Master student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia. E-mail: oaska@mail.ru.

***Abstract.** The increase in the number of children with autism spectrum disorder has exacerbated the problem of improving (facilitating) social interaction skills in preschoolers. This category of children is characterized by a combination of qualitative disorders, where one of the main manifestations is difficulties in verbal and social behavior. The analysis of the scientific literature has shown that timely diagnostic examination and correctional assistance to children with autism spectrum disorder can reduce or completely eliminate communication disorders, thereby ensuring further successful interaction with peers and adults in an inclusive group. The main and general task of specialists in inclusive education is to form the ability of children with ASD to master functional speech, teach them social ways of communication and develop their ability to use verbal and non-verbal means of communication in the process of positive reinforcement.*

The dynamics of the development of communication skills is determined by the facilitation of social interaction – non-directive management, assistance, and assistance to children with ASD.

The work was carried out at the expense of a grant allocated within the framework of state support of Kazan (Volga Region) Federal University in order to increase its competitiveness among the world's leading research and educational centers.

***Keywords:** facilitation, social interaction, dynamics, development of communication skills, preschool children, autism spectrum disorder, inclusive group.*

References

1. Vakhrusheva A., Vasina V. The study of verbal behavior in younger schoolchildren with autistic spectrum disorder // International Scientific Journal School of Science. - 2020. - № 11 (36).
2. Dosshe D. Catatonia and autistic spectrum disorders: diagnostics, therapy and clinical science // Autism and developmental disorders. - 2019. - Vol. 17. № 1. - P. 24-35.
3. Kuleshova I. On the question of the application of VB-MAPP technology in the process of psychological and pedagogical study of preschool children with autistic spectrum disorders (ASD) // Correctional pedagogy: theory and practice. - 2015. - № 2 (64). - P. 57-60.

4. Nigmatullina I., Tvardovskaya A. Accompaniment of children with autism: a structural and functional model: In the materials of the International Scientific and Practical Conference «Far East» (ISCFEC). [Electronic resource], 2020.
5. Nikolskaya O., Baenskaya E., Liebling M. Autistic child: Ways of help. [Electronic resource]. - M.: Terevinf, 2007. - 288 p.
6. Orlova E. Method of analysis of verbal behavior in teaching and psychological support of children with autistic spectrum disorders / E. Orlova, D. Suitcase // MNKO. - 2016. - № 2.
7. Sandberg M. VB-MAPP. Assessment of milestones in the development of verbal behavior and the construction of an individual intervention plan. Protocol. - Rishon Lezion: MEDIAL, 2013. - 108 p.: table.
8. Sandberg M. Manual. Program for assessing speech skills and social interaction for children with autism and other developmental disorders / Per. S. Dolenko. - Rishon Lezion: MEDIAL, 2008. - 275 p.
9. Sviridenko I., Ermakova A. Diagnosis of communicative skills of children with autism spectrum disorder // Fundamental and applied research: current issues, achievements and innovations: collection of articles of the XXIII International scientific-practical conference: 3 h: H. 3. - Penza: MCNC «Science and Education», 2019. - P. 152-154; Fedorov A. Evolution of units of behavior analysis in the behavioral Sciences: Watson, Kantor, Skinner. [Text] // Bulletin of the Novosibirsk State University. - Series: Psychology. - 2010. - P. 19-27.
10. Schramm, R. Children's autism and ABA: therapy based on methods of applied behavior analysis: Translated from English. 3. Izmailova-Kamar; scientific ed. By S. Anisimov. - Yekaterinburg: Rama Publishing. - 2013. - 208 p.
11. Accardo A. Research synthesis: Effective practices for improving the reading comprehension of students with autism spectrum disorder. [Web resource]. DADD Online Journal. - 2015. - Vol. 2. - № 1. - P. 7-20. - URL: https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=education_facpub (accessed: 22.11.2020).
12. Akhmetzyanova A. Spatial and temporal elements of anticipation consistency of children with general speech retardation // American Journal of Applied Sciences. - 2014. - Vol. 11. - № 7. - P. 1031-1035.
13. Akhmetzyanova A. The theoretical analysis of views on anticipatory function of mental reflection development // International Electronic Journal of Mathematics Education. - 2016. - Vol. 11. - № 4. - P. 683-694.
14. Atkinson L., Slade L., Powell D., Levy J. Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects // Journal of Experimental Child Psychology. - 2017. - Vol. 164. - P. 225-238.
15. Cain K., Oakhill J., Bryant P. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills // Journal of Educational Psychology. - 2004. - Vol. 96. - № 1. - P. 31-42.
16. Carnahan C., Musti-Rao S., Bailey J. Promoting active engagement in small group learning experiences for students with autism and significant learning needs // Education and Treatment of Children. - 2009. - Vol. 32. - № 1. - P. 37-61.
17. Cook B., Tankersley M., Landrum T. Evidence-based practices in learning and behavioral disabilities: The search for effective instruction. In Cook B.G., Tankersley M.,

- Landrum T.J. (eds.) Evidence-based practices. - Bingley: Publ. Emerald Group Publishing, 2013. - P. 1-19 (Advances in learning and behavioral disabilities: Vol. 26).
18. Drew A., Baird G., Taylor E., Milne E., Charman T. The social communication assessment for toddlers with autism (SCATA): An instrument to measure the frequency, form and function of communication in toddlers with autism spectrum disorder // Journal of Autism and Developmental Disorders. - 2007. - Vol. 37. - P. 648-666.
19. Nigmatullina I. Dadakina V.Ju. Quality Assessment of Preschool Education of Children with Autism. In Proceedings of the International Scientific Conference «Far East Con» (ISCFEC). [Web resource], 2020. - URL: <https://www.atlantispress.com/proceedings/iscfec-20/125936389> (Accessed: 23.11.2020).
20. Shumway S., Wetherby A. Communicative Acts of Children with Autism Spectrum Disorders in the Second Year of Life // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. - 2009. - Vol. 52. - № 5. - P. 1139-1156.
21. Skinner B. Verbal Behavior. Action (1957). - MA: Copley Publishing Group, 1991.
22. Thurm A., Lord C., Lee L.-C., Newschaffer C. Predictors of language acquisition in preschool children with autism spectrum disorders // Journal of Autism and Developmental Disorders. - 2007. - Vol. 37. - P. 1721-1734.
23. Vasina V. Facilitation of social interaction of children with autisms pectrum disorder // International journal of pharmaceutical research A step towards excellence Ijpr included in ugc-approved list of journals – ref. № Is sl. - № 4812 & j. № 63703.
24. Warreyn P., van der Paelt S., Roeyers H. Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: the importance of imitation, joint attention, and play // Developmental Medicine & Child Neurology. - 2014. - Vol. 56. - № 8. - P. 712-716.

Дата поступления: 10.04.2021.

УДК 376

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ
В РЕТРОСПЕКТИВЕ 2015-2021 ГОДОВ**

И.В. Сапунова

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

***Аннотация.** В статье представлены фрагменты исследований 2015, 2016 и 2021 годов, связанные с получением информации о представлениях основных участников образовательного процесса (педагогов и родителей типично развивающихся детей) об инклюзивном образовании, а также с определением степени влияния рекламы и прочих способов информирования на ключевые представления основных стейкхолдеров об инклюзии. На основе сравнительного анализа данных отмечается выявленное противоречие между повышением уровня информированности и более категоричным отношением к теме инклюзии у респондентов.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, стейкхолдеры, информирование.*

В апреле 2021 г. Уполномоченный при Президенте России по правам ребенка Анна Кузнецова на итоговой коллегии Минпросвещения России заявила о росте числа детей с ограниченными возможностями здоровья (в дальнейшем - дети с ОВЗ) на 9,4% в Российской Федерации, отметив, что в стране наблюдается положительная тенденция по переводу таких детей в обычные школьные классы.

По данным Минпросвещения России количество обучающихся с ОВЗ в России более 1,15 млн. человек, детей с ОВЗ в учреждениях дошкольного образования - 517 тыс. 343 человека (6,8% от общего количества воспитанников).

Переосмысление прав лиц с ограниченными возможностями здоровья приводит к законодательному (на международном и государственном уровнях) закреплению права инвалидов на образование.

Перечень нормативно-правовых документов, обеспечивающих функционирование инклюзивной образовательной среды, дорабатывается, вносятся изменения, что позволяет своевременно реагировать на законодательном уровне на современные вызовы.

Понимание того, как воспринимается идея инклюзивного образования основными участниками образовательного процесса (родителями, педагогами) и обществом в целом, важно для выяснения спроса на такое образование.

В рамках Президентской программы профессиональной переподготовки «Управление образованием как инновационным ресурсом общества» на базе НИУ ВШЭ СПб в 2015 г. был предложен проект, целью которого стала разработка организационной модели совместного обучения и воспитания детей с тяжелым нарушением речи и нормативно развивающимися детьми в системе дошкольного образовательного учреждения.

Для получения информации о представлениях педагогов об инклюзии, их профессиональной и психологической готовности к работе в данном формате проводилось анкетирование. В опросе принимали участие 20 педагогов дошкольной образовательной организации, 35% из них имели опыт работы с детьми с тяжелым нарушением речи.

В 2021 г. участие в опросе приняли 36 педагогов общеобразовательных школ и детских садов Санкт-Петербурга.

В рамках учебных заведений (табл. 1), на курсах ПК информацию об инклюзивном образовании получили 75% и 25% опрошенных в 2021 г. респондентов (в 2015 г. - 65% и 15%). Это свидетельствует о том, что учебный план образовательных организаций и курсов ПК включает тему инклюзии, что повышает информированность педагогов об инклюзивном направлении развития образования.

Таблица 1

Источники информации об инклюзивном образовании

	2015 г.	2021 г.
В рамках программы ВУЗа/колледжа, на курсах ПК	65%	75%
Только на курсах ПК (дозированно)	15%	25%
Не получали информацию о сложной структуре дефекта	20%	5%

Определяя необходимые знания и умения в работе в условиях инклюзии, респонденты 2015 и 2021 годов единодушно отмечают как

наиболее важный компонент знание особенностей развития детей с ОВЗ (100%) (рис. 1).

Оказание помощи, дополнительные медицинские знания респонденты 2021 г. выделяют в большей степени, чем респонденты 2015 г., что говорит о большей информированности и более полных представлениях об инклюзии.

Стоит отметить, что навык работы в команде и терпимость респонденты 2021 г. отмечают в меньшей степени.

Таким образом, можно говорить о том, что педагоги за прошедшие 5 лет стали более информированы об инклюзивном образовании, но это касается только знаний об особенностях детей с ОВЗ, об оказании соответствующей особенностям помощи.



Рис. 1. Распределение ответов респондентов о необходимых навыках для работы в инклюзии

Определяя, с какими категориями детей с ОВЗ возможно обучаться нормативно развивающимся детям, респонденты 2021 г. также демонстрируют большую информированность (табл. 2).

Таблица 2

Обучение в инклюзивном классе/группе

Нарушения	Возможно		Невозможно		Не знаю	
	2015	2021	2015	2021	2015	2021
Нарушения слуха	50%	50%	15%	50%	35%	0
Нарушения зрения	40%	41,6%	45	58,3%	15%	0
Нарушения речи	80%	100%	10%	0	10%	0
Нарушения опорно-двигательного аппарата	35%	25%	55%	75%	10%	0
Умственная отсталость	10%	25%	70%	66,6%	20%	8,4
Нарушения поведенческого спектра	60%	50%	30%	25%	10%	25%
Сложная структура дефекта	5%	6%	40%	25%	55%	69%

Определяя условия для организации инклюзивного образования, респонденты-педагоги 2021 г. находят важными и необходимыми все предложенные варианты (табл. 3). Крайне необходимым называют дополнительное финансирование (83,3%), а в 2015 г. педагоги отмечали этот вариант как важный, но не крайне необходимый. В определении других условий для организации инклюзии педагоги в 2021 г. демонстрируют большую информированность.

В 2016 г. в рамках курсового исследования по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» образовательной программы «Управление образованием» НИУ ВШЭ СПб в анкетировании приняли участие 137 родителей 2-6-летних детей, посещающих дошкольные образовательные организации Санкт-Петербурга.

Таблица 3

Условия для организации инклюзии

Условия для организации инклюзии	Крайне необходимо		Важно		Неважно	
	2015	2021	2015	2021	2015	2021
Сокращение количества детей в классах/группах	100%	100%	0	0	0	0
Увеличение количества педагогов	80%	50%	20%	50%	0	0
Гибкий режим посещения	80%	66,6%	20%	33,3%	0	0
Дополнительное финансирование	0	83,3%	95%	16,7%	5%	0
Дополнительная профессиональная подготовка	60%	66,6%	30%	33,3%	10%	0
Разработка специальных программ	90%	66,6%	10%	33,3%	0	0
Специальное оборудование	90%	75%	10%	25%	0	0
Психологическая готовность персонала	60%	58,3%	20%	41,7%	20%	0
Готовность родителей типично развивающихся детей	40%	58,3%	35%	41,7%	25%	0
Готовность детей с ОВЗ и их семей	70%	33,3%	20%	66,6%	10%	0

Цель опроса: определить степень информированности родителей нормативно развивающихся детей о проблемах инклюзивного образования и изучить их мнение о возможностях совместного обучения и воспитания нормативно развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В 2021 г. с целью выявления изменений в представлениях родителей нормативно развивающихся детей об инклюзивном образовании был проведен повторный опрос. В анкетировании участвовали 124 человека, родители 3-6-летних детей без особенностей развития, посещающих детские сады Санкт-Петербурга.

Опрос 2021 г. показал, что 19,5% респондентов впервые слышат об инклюзивном образовании; 67,7% (84 респондента) что-то об этом слышали; 12,8% знают, что такое инклюзия.

58,06% получили информацию из видео, фильмов, музыкальных клипов, Интернет-ресурсов; 14,5% указали в качестве источника знаний беседы в кругу знакомых.

60,4% опрошенных родителей отметили, что не видели рекламу, посвященную инклюзивному образованию (рекламные ролики, наружную рекламу).

Можно предположить, что респонденты не фиксируют внимание на прямой рекламе, а обращают внимание на информацию, вызвавшую эмоциональный отклик.

Респонденты 2021 г. чаще вступают в контакт с детьми с ОВЗ (45,96%), но реже общаются на постоянной основе (табл. 4).

Таблица 4

Опыт общения с детьми с ОВЗ

	2016 г.	2021 г.
Постоянно общаюсь	13,7%	4,3%
Случайные встречи и беседы	29,4%	45,96%
Вижу детей с ОВЗ в поликлинике, на детской площадке...	56,9%	49,74%

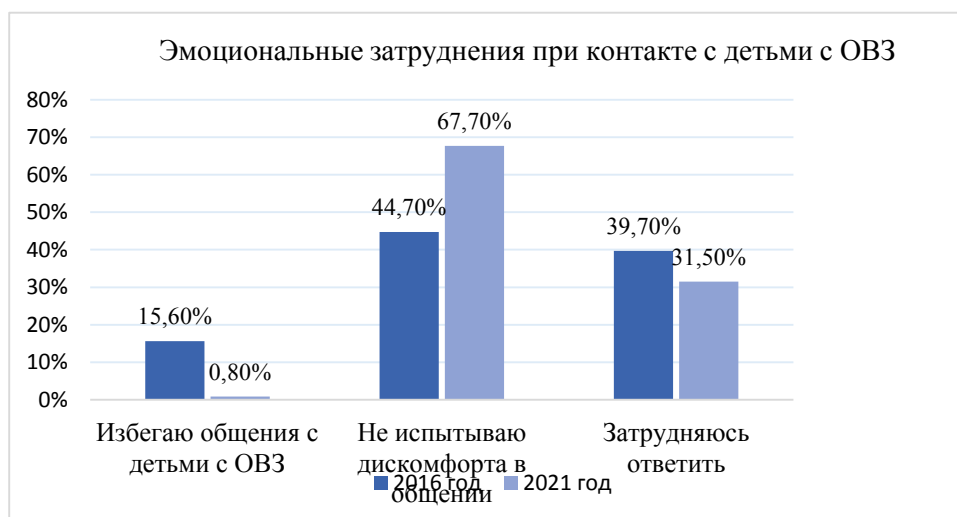


Рис. 2. Распределение ответов респондентов в 2016 и 2021 гг. на вопрос: «Испытываете ли вы эмоциональные затруднения при общении с детьми с ОВЗ?»

Стоит отметить достаточно высокий процент (39,7% и 31,5%) респондентов, затрудняющихся определить свое эмоциональное состояние при контакте с детьми с ОВЗ (рис. 2). Это может свидетельствовать, с одной стороны, о нежелании отождествлять себя с темой инвалидности; с другой стороны - о редких контактах с этой категорией людей, что, в свою очередь, не сформировало у респондентов отношение к проблеме. Необходимо обратить внимание на тот факт, что процент «неопределившихся» респондентов практически не меняется за 5 лет. 67% опрошенных родителей не испытывают дискомфорта в общении с детьми с ОВЗ. Такой высокий процент можно объяснить более частыми контактами с детьми с ОВЗ (табл. 4).

В ответах на вопрос: «Есть ли необходимость в инклюзивном образовании?», респонденты 2016 и 2021 годов единодушны (рис. 3).

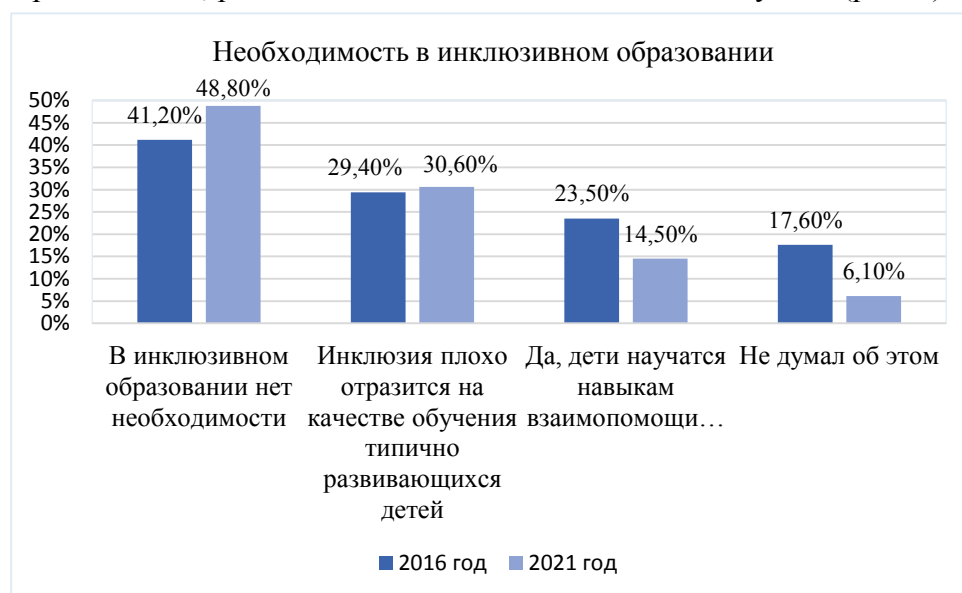


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос о возможности введения инклюзии

Респонденты в 2021 г. чуть более категоричны, почти половина (48,8%) опрошенных в 2021 г. родителей считают достаточным наличие компенсирующих образовательных организаций (рис. 3).

14,5% респондентов в 2021 г. находят положительные моменты для своих детей в условиях инклюзивного образования. Это почти в 2 раза меньше, чем в 2016 г.

Ни один из опрошенных в 2021 г. родителей в условиях возможного выбора не рассматривает для своего ребенка инклюзивный класс/группу; 58,6% предпочли только обычный класс; 30,3% выберут класс по другим критериям (выбор конкретного педагога, статус школы...); для 11,1% респондентов не важен тип класса/группы.

Более половины опрошенных в 2016 г. респондентов (52%) считают, что дети с особенностями развития должны обучаться только в специализированных образовательных организациях. В отношении различных категорий ОВЗ мнения разделились следующим образом (рис. 4).

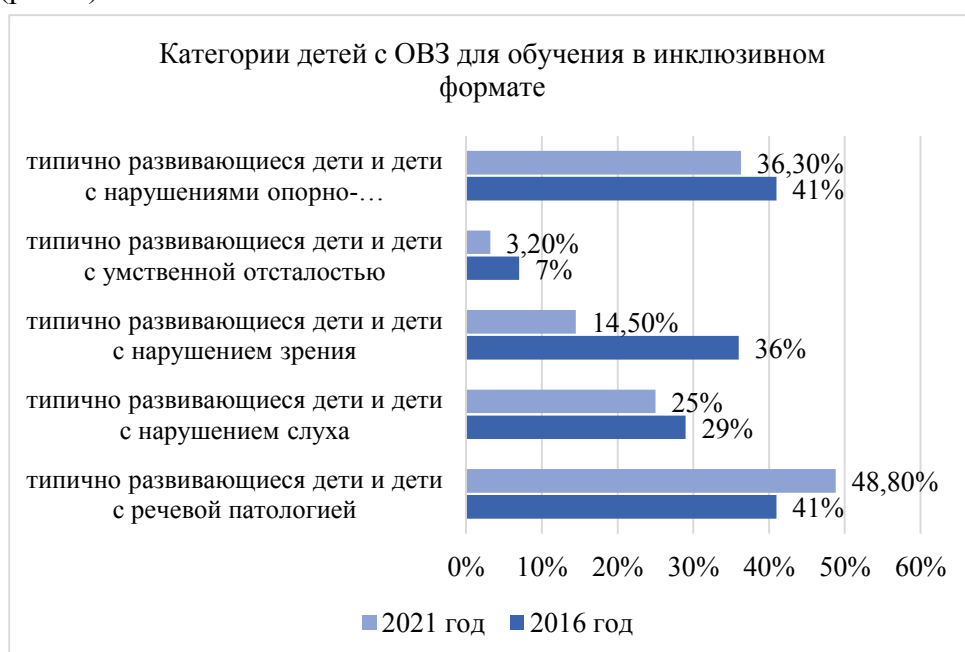


Рис. 4. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие категории детей с ограниченными возможностями здоровья, на ваш взгляд, могут обучаться в обычном классе/группе?»

Мнения респондентов опроса 2021 г. категоричнее в отношении совместного обучения типично развивающихся детей и детей с нарушением зрения. Это можно объяснить тем, что родители недостаточно информированы об особенностях нарушения зрения, о возможностях детей с нарушением зрения. В отношении других

категорий детей с ОВЗ мнения респондентов разных лет почти совпадает.

Более половины опрошенных в 2016 г. родителей (52%) считают, что помешать развитию инклюзии могут стереотипы в обществе. С ними согласны 30,6% респондентов 2021 г.

По результатам опроса родителей 2016 г. можно сделать следующие выводы:

1. Родительское сообщество недостаточно информировано об инклюзивном образовании как направлении развития системы образования. Появление детей с особенностями родители типично развивающихся детей воспринимают как частные проявления.

2. Респонденты демонстрируют в ответах настороженное отношение к теме инвалидности, ограничений возможностей здоровья. Это также объясняется недостаточной информированностью.

3. Опрошенные родители не демонстрируют категоричного негативного отношения к теме инклюзии, но не случайно половина респондентов (52%) отмечают среди ключевых негативных факторов, влияющих на развитие инклюзии, стереотипы в обществе. Возможно, респонденты сами ощущают влияние стереотипов (дети с ограниченными возможностями здоровья - это больные дети, дети-инвалиды должны обучаться отдельно).

Результаты опроса родителей в 2021 г. выявили очевидное противоречие.

С одной стороны, в ответах респондентов 2021 г. нет настороженности, что может говорить о большей информированности. 67,7% не испытывают дискомфорта в общении с детьми с ОВЗ (в 2016 г. - 47,7%). С другой стороны, родители нормативно развивающихся детей стали более категоричны в выборе формы обучения для своих детей. Половина опрошенных родителей не видят необходимости в переходе образования в инклюзивный формат, считая достаточным наличие компенсирующих образовательных организаций.

Тот факт, что информацию об инклюзии респонденты получают из фильмов, клипов, по их мнению, а не из прямой рекламы, можно связать с тем, что, как и респонденты 2016 г., они не отождествляют себя с темой инклюзии. Реагируя эмоционально на сюжет, не переносят тему в реальную жизнь.

Необходимо отметить, что респонденты 2021 г., по их мнению, менее подвержены влиянию стереотипов (30,6% против 52% в 2016 г.).

По результатам опроса респондентов в 2015-2016 годах было высказано предположение, что с повышением уровня информированности об инклюзии отношение основных участников образовательного процесса к переходу системы образования в инклюзивный формат будет меняться в сторону большего принятия.

Опрос 2021 г. показал, что педагоги и родители нормативно развивающихся детей более информированы в теме инклюзивного образования, чем респонденты в 2015-2016 годах.

Педагоги 2021 г. лучше ориентируются в необходимых условиях для организации инклюзивных групп/классов, адекватно определяют необходимые знания для работы в условиях инклюзии. Получая информацию в вузах, колледжах, на курсах ПК, педагоги повышают уровень информированности об инклюзии. Но на личное, эмоциональное отношение к инклюзивному направлению развития образования, как показал опрос, более высокий уровень знаний не повлиял. Можно предположить, что на трансформацию эмоциональных установок пяти-шести лет, которые прошли между исследованиями, недостаточно.

Выявленное противоречие и его особенность могут стать поводом для дальнейших исследований.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 гг. [Электронный ресурс]. - URL: <http://government.ru> (дата обращения: 21.05.2021).
2. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» (утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019 г. № 363), с изм. 23 марта 2021 г. - URL: <http://docs.cntd.ru/document/554102819> (дата обращения: 21.05.2021).
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 26 дек. 2017 г. № 1642). [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/#1000> (дата обращения: 30.05.2021).
4. Государственная программа Санкт-Петербурга «Развитие образования в Санкт-Петербурге» на 2015-2020 годы. [Электронный ресурс]. - URL: [http:// gov.spb.ru](http://gov.spb.ru) (дата обращения: 21.05.2021).
5. Конституция Российской Федерации. [Электронный ресурс]. - URL: <http://constitution.kremlin.ru> (дата обращения: 21.05.2021).
6. Минпросвещения России. Интернет-ресурс. - <https://edu.gov.ru/press/3674/smotr-terpyamcyu-translyaciyu-itogovoy-kollegii-ministerstva-prosvescheniya/> (дата обращения: 30.04.2021).
7. Минпросвещения России. [Электронный ресурс]. - URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health (дата обращения: 23.05.2021).

8. Приказ Министерства просвещения РФ от 21 янв. 2019 г. № 32 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 авг. 2013 г. № 1014. [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/> (дата обращения: 30.05.2021).
9. Руководство по соблюдению организациями, осуществляющими образовательную деятельность, требований законодательства Российской Федерации в сфере образования к приему на обучение в организацию, осуществляющую образовательную деятельность, в части обеспечения доступности образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (с учетом особенностей приема на обучение на 2020/2021 учебный год)» (утв. Рособрнадзором). - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357318/ (дата обращения: 30.05.2021).
10. Саламанкская декларация «Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями». [Электронный ресурс]. - URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.
11. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы. - Постановление Правительства Российской Федерации от 23.05.2015 г. № 497. [Электронный ресурс]. - URL: <http://government.ru> (дата обращения: 21.05.2021).
12. Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.). [Электронный ресурс]. - URL: <https://base.garant.ru/77706811/>.
13. Горбань М.И. Прикладная эконометрика. - 2012. - № 2 (26). [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-v-rossii-vospriniimayut-ideyu-inklyuzivnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 23.05.2021).
14. Сапунова И.В. Модели воспитания и обучения детей с тяжелым нарушением речи в системе дошкольного образовательного учреждения // Инклюзия в образовании. - 2016. - № 4. - С. 72-79.

Автор публикации

Сапунова Ирина Викторовна, учитель-логопед, ГБОУ «СОШ № 21 им. Э.П. Шаффе», г. Санкт-Петербург; выпускник Президентской программы профессиональной переподготовки «Управление образованием как инновационным ресурсом общества», НИУ ВШЭ СПб.; магистр государственного и муниципального управления, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: irvis15@mail.ru.

REPRESENTATIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION IN THE RETROSPECTIVE 2015-2021

Sapunova I., teacher-speech therapist, GBOU «Secondary school № 21 im. E.P. Shaffe», St. Petersburg; graduate of the Presidential Professional Retraining Program «Management of Education as an Innovative Resource of Society», NRU HSE St. Petersburg; Master of Public and Municipal Administration, St. Petersburg, Russia. E-mail: irvis15@mail.ru.

Abstract. The article presents fragments of research 2015, 2016 and 2021, related to obtaining information on the submissions of the main participants of the educational

process (teachers and parents of typical developing children) on inclusive education, as well as with determining the degree of advertising and other ways to inform the key representations of the main stakeholders about inclusion. Based on a comparative analysis of data, a detected contradiction is noted between raising awareness and a more categorical attitude to the topic of inclusion from respondents.

Keywords: *inclusive education, children with disabilities, stakeholders, informing.*

References

1. State Program of the Russian Federation «Accessible Environment» for 2011-2020. [Electronic resource]. - UPL: <http://government.ru> (date of treatment: 05/21/2021).
2. State Program of the Russian Federation «Accessible Environment» (approved by the Decree of the Government of the Russian Federation of March 29, 2019 № 363) as amended on March 23, 2021. - URL: <http://docs.cntd.ru/document/554102819> (date of treatment: 05/21/2021).
3. State program of the Russian Federation «Development of education» (approved by the decree of the Government of the Russian Federation dated December 26, 2017 № 1642). [Electronic resource]. - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/#1000> (date of treatment: 05/30/2021).
4. State program of St. Petersburg «Development of education in St. Petersburg» for 2015-2020. [Electronic resource]. - UPL: <http://gov.spb.ru> (date of access: 05/21/2021).
5. The Constitution of the Russian Federation. [Electronic resource]. - URL: <http://constitution.kremlin.ru> (date of treatment: 05/21/2021).
6. Ministry of Education of Russia Internet resource <https://edu.gov.ru/press/3674/smotr-tepryamuyu-translyaciyu-itogovoy-kollegii-ministerstva-prosvescheniya> (date of treatment: 04/30/2021).
7. Ministry of Education of Russia. [Electronic resource]. - https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health (date of treatment: 05/23/2021).
8. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of January 21, 2019 № 32 «On Amendments to the Procedure for the Organization and Implementation of Educational Activities for Basic General Education Programs - Educational Programs of Preschool Education, approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 1014». [Electronic resource]. - UPL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/> (date of access: 05/30/2021).
9. Guidance on compliance by organizations carrying out educational activities with the requirements of the legislation of the Russian Federation in the field of education for admission to training in an organization carrying out educational activities, in terms of ensuring the accessibility of education for people with disabilities and persons with disabilities (taking into account the specifics of admission to training at 2020/2021 academic year) (approved by Rosobrnadzor). - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357318/ (date of treatment: 05/30/2021).
10. Salamanca Declaration Framework for Action on Education for Persons with Special Needs. [Electronic resource]. - UPL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.

11. Federal target program for the development of education for 2016-2020. / Decree of the Government of the Russian Federation dated May 23, 2015 № 497. [Electronic resource]. - UPL: <http://government.ru> (date of access: 05/21/2021)
12. Federal Law of December 29, 2012 № 273-FZ «On Education in the Russian Federation» (with amendments and additions). [Electronic resource]. - UPL: <https://base.garant.ru/77706811/>.
13. Gorban M. Applied Econometrics. - 2012. - № 2 (26). [Electronic resource]. - UPL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-v-rossii-vosprinimayut-ideyu-inklyuzivnogo-obrazovaniya/viewer> (date of access: 23.05.2021).
14. Sapunova I. Models of education and training of children with severe speech impairment in the system of a preschool educational institution // Inclusion in education. - 2016. - № 4. - P. 72-79.

Дата поступления: 02.06.2021.

УДК 376, 159.99

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ,
ИМЕЮЩИХ ИНВАЛИДНОСТЬ, ВЛИЯЮЩИЕ
НА АДАПТАЦИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Е.М. Старобина Е.О. Гордиевская

ФГБУ «Федеральный научный центр реабилитации инвалидов
им. Г.А. Альбрехта», г. Санкт-Петербург, Россия

***Аннотация.** Адаптация в образовательной среде – важнейший этап процесса профессионального образования, имеющий большое значение для студентов с инвалидностью, в процессе которого значимую роль играют психологические особенности обучающихся.*

***Ключевые слова:** инвалид, адаптация, психологические особенности.*

Важным моментом при поступлении в учебное заведение профессионального образования является содействие адаптации обучающихся-инвалидов в учебной среде. В процессе профессионального образования в учебных заведениях выделяется этап адаптации учащихся к учебному процессу (продолжительностью около месяца). Это период наиболее интенсивной работы специалистов социально-психологической и медицинской служб, преподавателей, кураторов с учащимися.

Для обучающихся с инвалидностью, проходящих процесс профессионального образования, процесс адаптации является значимым периодом, осложненным в ряде случаев, в ходе оказываемой вышеназванными службами необходимой помощи и поддержки, недостаточностью учета особенностей людей с инвалидностью и специфики соответствующей работы с различными категориями инвалидов. Процесс оказания соответствующей помощи в образовательных учреждениях требует определенной подготовки сотрудников данных служб, ориентированной на получение соответствующих знаний и навыков о специфике реабилитационных воздействий (в том числе - в рамках оказания специальной помощи и поддержки), о потребностях и нуждах граждан, имеющих инвалидность, о специфических особенностях, определяемых, в том числе, наличием конкретных видов инвалидизирующих заболеваний.

Данные специфические особенности – как для определенных категорий инвалидов с конкретными инвалидизирующими заболеваниями, так и особенности общего характера, определяемые наличием статуса инвалида, способны сказываться на своеобразии адаптационных процессов, в том числе в образовательной среде. В общем спектре данных особенностей значительную роль играют психологические параметры, в числе которых, в первую очередь, высшие интеллектуальные функции, особенности эмоциональных пристрастий, ценностные ориентации, круг интересов, направленность личности, а также ведущие мотивы и установки.

Анализ контингента инвалидов показывает, что он качественно не однороден по вышеназванным показателям. У инвалидов вследствие различных заболеваний могут наблюдаться относительно специфические негативные изменения на уровне психики, расстройства и дисгармонии, значительные различия в профессиональном и в целом социальном опыте (в данном случае особый контингент представляют инвалиды с детства). Это указывает на то, что к решению задач адаптации студентов с инвалидностью следует подходить дифференцированно. На основании результатов многолетних исследований, проводимых на базе ФГБУ «Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им. Г.А. Альбрехта», можно констатировать определенную специфику психологического статуса инвалидов, определяемую характером ведущей патологии. Таковая была выделена на примере шести групп: I - инвалиды вследствие инфаркта миокарда; II - инвалиды вследствие ДЦП (детского церебрального паралича); III - инвалиды вследствие вывиха тазобедренного сустава; IV - инвалиды вследствие патологии органа зрения; V - инвалиды вследствие патологии почек; VI - инвалиды вследствие полиомиелита.

Проведенные исследования указывают на высокую вероятность возникновения разнообразных по качеству и степени выраженности психических нарушений и расстройств у инвалидов вследствие различных заболеваний. При этом в большинстве рассмотренных клинических групп данные расстройства затрагивают эмоционально-мотивационную сферу, проявляются на уровне личности в целом. Существенные интеллектуальные нарушения в таком случае наблюдались лишь у инвалидов вследствие ДЦП. И именно для данной группы инвалидов были в наибольшей степени свойственны сложные системные нарушения психического развития, т.е. наблюдались

сочетанные интеллектуальные, эмоциональные и личностные расстройства. Оценивалась степень адекватности самооценки возможностей (в том числе – профессиональных). Выявлено, что у инвалидов вследствие различных заболеваний она обеспечивалась различным образом. Так, например, для инвалидов вследствие инфаркта миокарда и инвалидов вследствие полиомиелита наиболее значимыми позитивными факторами были отсутствие патологических эмоционально-мотивационных и личностных расстройств, гармонический или эргопатический тип отношения к болезни. Это, в свою очередь, обеспечивало формирование позитивной установки на коммуникативную, образовательную и трудовую деятельность в целом и адекватную оценку ориентиров, лежащих в основе профвыбора и профобразования. В противном случае наблюдались явная недооценка своих физических возможностей, рационализация собственной (в целом отрицательной) установки на трудовую и образовательную деятельность за счет сложностей социально-экономических условий, общее снижение социальной активности и уход в болезнь.

Для инвалидов вследствие ДЦП и вследствие вывиха тазобедренного сустава общими в механизмах, затрудняющих адекватный профвыбор и последующую адаптацию в образовательной и производственной среде, были недооценка социальных факторов, относительно слабая информированность об условиях и характере различных видов взаимодействия в коллективе, трудовой деятельности. Но в первом случае это было обусловлено, в основном, относительно выраженными интеллектуальными расстройствами, а во втором - эмоционально-мотивационными. В отношении инвалидов вследствие патологии органа зрения и вследствие полиомиелита таких достаточно однозначных и очевидных тенденций выявить не удалось.

В процессе анализа особенностей психологического статуса инвалидов вследствие различных заболеваний была предпринята попытка выявления специфики патопсихологических проявлений не только в зависимости от характера ведущего заболевания, но и от его тяжести, своеобразия клинической симптоматики. Оказалось, что дифференцированность «клиники» у инвалидов вследствие ДЦП, вследствие патологии органа зрения и вследствие полиомиелита в наименьшей степени предопределяла и дифференцированность их психологического статуса, и, соответственно, индивидуальное своеобразие социально-психологической адаптации. Для инвалидов вследствие инфаркта миокарда и вследствие патологии почек более

типичной была картина взаимосвязи тяжести заболевания и выраженности патопсихологической симптоматики. Важно отметить, что значительную роль, например, в развитии неврозоподобной симптоматики у инвалидов вследствие инфаркта миокарда, вывиха тазобедренного сустава и патологии почек играло наличие болевого синдрома, а это соответствующим образом повышало риск сложностей адаптации в образовательной и производственной среде и формирования отрицательной установки на образовательную и трудовую деятельность в целом. Следует отметить, что тенденция к завышению самооценки собственных возможностей, как в плане межличностных взаимодействий, так и обучения и профессиональной деятельности, наблюдается у инвалидов вследствие ДЦП и вследствие патологии органа зрения, а к занижению - у инвалидов вследствие полиомиелита. При этом интересно, что отличием первых являются достаточно выраженные интеллектуальные нарушения, а вторых - психопатоподобные, т.е. можно думать о том, что они и являются одной из причин отмеченной тенденции.

Итак, у инвалидов вследствие различных заболеваний можно выделить типичные расстройства и нарушения психологических механизмов, обеспечивающие процессы межличностных коммуникаций, жизнедеятельности в целом, личной позиции в отношении профбудущего, в частности. Они, как правило, выражаются в неврозоподобных и психопатоподобных расстройствах на уровне личности, системных или локальных эмоционально-мотивационных и интеллектуальных нарушениях. Адаптационные затруднения в коллективе в этих случаях предопределяются, в первую очередь, неадекватностью самооценки имеющегося потенциала (коммуникационного, общепрофессионального), общим негативизмом установок на образовательную и трудовую деятельность, девальвацией образовательных, профессиональных ценностных ориентаций в системе жизненных ценностей, когда на первое место выходит «забота о благополучии». При этом одно и то же проявление неадекватности может иметь в своей основе разные психологические механизмы. Так, например, завышенная оценка собственных возможностей может основываться на неспособности рационально воспринимать те требования, которые предъявляет образовательный процесс, профессия, или осуществить процесс самопознания за счет интеллектуальных нарушений (характерно для инвалидов вследствие ДЦП), или формироваться на базе акцентуаций, психопатоподобных

черт (в определенной мере характерно для инвалидов вследствие патологии органа зрения и вследствие полиомиелита). Влияние неврозоподобных расстройств в некотором смысле оказывается более тонким и зависит, главным образом, от качественной специфики невротической симптоматики: депрессивно-ипохондрические тенденции чаще обуславливают уход в болезнь, отказ от профессиональной деятельности в целом, а неврастенические могут приводить к неадекватной переоценке собственных возможностей.

Проведенные исследования позволили выявить, что определенные параметры социального статуса (пол, возраст, проживание совместно с родными или самостоятельно) обуславливают формирование тех психологических черт и особенностей, которые создают предпосылки для более или менее адекватной самооценки, характеризуют содержательную сторону и «жесткость» оценочных и поведенческих стереотипов и, тем самым, систему ценностных ориентаций в целом, указывают на богатство и глубину социального, жизненного опыта и пр.

На примере контингента инвалидов с врожденной патологией тазобедренного сустава были выделены классы патопсихологических, психологических и социально-психологических показателей, имеющих принципиально важное значение в процессе социально-психологической адаптации на этапе получения профобразования и последующей профессиональной самореализации. Для данного контингента инвалидов в большей степени свойственны эмоционально-мотивационные нарушения и расстройства на уровне личности (как правило, неврозоподобные, гораздо реже психопатоподобные). Исследования показали, что класс патопсихологических показателей наиболее однозначно влияет на специфику адаптационных процессов в коллективе и на рабочем месте. Нарастание соответствующей симптоматики фактически прямо пропорционально связано с увеличением вероятности нарушения указанных процессов. Класс собственно психологических показателей в большей мере информативен относительно наиболее субъективно благоприятных режима и условий труда. Социально-психологические показатели в большей степени характеризуют социальные механизмы, за счет которых могут быть осуществлены оптимальная социально-психологическая адаптация и последующая профессиональная самореализация. Таким образом, изучение и учет специфических особенностей людей, имеющих статус инвалида, определяемых как

наличием данного статуса, так и спецификой инвалидизирующего заболевания, позволят акцентировать внимание на осуществлении соответствующих мероприятий, нацеленных на оптимизацию адаптационных процессов в ходе получения профессионального образования, способствуя тем самым оптимальному включению в образовательный процесс. Важнейшим этапом в данном контексте является начальный адаптационный этап. Потребность более пристального внимания к учащимся в самом начале обучения обусловлена необходимостью преодолеть их «социальную депривацию», устранить чувство недоверия, дать ощутить благоприятную психологическую макросреду учебно-реабилитационного учреждения, помочь установить межличностные контакты как с преподавателями, так и с учащимися в группах, состав которых неоднороден и сложен (различия в возрасте, образовании, социальном положении, приобретенном трудовом и жизненном опыте, степени ограничения трудоспособности), с учетом имеющихся у студентов с инвалидностью ограничений и специфических особенностей их психической сферы. В этот период следует акцентировать внимание на изучении социально-психологических особенностей обучающихся, выявлении потребности в индивидуальной работе с ними. Люди с ограниченными возможностями, начинающие профессиональную подготовку, как правило, имеют проблемы, связанные с замедленным процессом общего развития, сужением круга их общекультурных и жизненных интересов, ценностно-мотивационных ориентаций, изменением личностных качеств. У заболевших в детстве во многих случаях также низкий уровень коммуникативной культуры вследствие недостаточного коммуникативного опыта.

Таким образом, выделение в процессе профессионального образования адаптационного периода для обучающихся с инвалидностью призвано решить задачи по коррекции (изменению) психологических качеств, свойств и личностных характеристик, включая:

- развитие социальной компетентности учащихся, под которой понимаются: способность к групповой деятельности и сотрудничеству; умение общаться и формировать круг общения; нахождение каждым своей наиболее комфортной психологической ниши;

- повышение общей самооценки, если это требуется;

- формирование или усиление мотивации к образовательной деятельности, к самореализации;

- стабилизацию психоэмоционального состояния.

Адаптационный период позволяет осуществить работу с учащимися по формированию и сохранению положительной трудовой направленности. Педагоги-психологи и социальные педагоги призваны оказать реальную помощь учащимся в оценке их возможностей и, при необходимости, вносить коррекцию в их самооценку, если она не адекватна, совместно обсуждать и анализировать позитивные и негативные стороны конкретного решения по выбору профессии, что позволит сформировать стойкие личностные позиции в отношении профобразования и последующего трудоустройства: устойчивое мотивирование трудоустройства, создание четких трудовых установок, критичность самооценок, адекватность притязаний.

Решение данных задач лежит в русле принципиальных положений «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года», определяющей цели, задачи, принципы, основные направления и механизмы реализации государственной политики в сфере развития психологической службы в системе образования Российской Федерации, констатирующей необходимость создания целостной, соответствующей современным вызовам профессиональной Службы, оказывающей качественную профессиональную помощь всем участникам образовательных отношений, включая детей-инвалидов, детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья).

Литература

1. Мещерякова Н.Н., Роготнева Е.Н. Опыт организации обучения студентов-инвалидов в высших образовательных учреждениях Российской Федерации // Социодинамика. - 2017. - № 9. - С. 46-57.
2. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе: Хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ / Под ред. Б.Б. Айс-Монтаса. - М.: МГППУ, 2013. - 334 с.
3. Шинина Т.В. Проблемы личности инвалидов: социально-психологические аспекты // Вестник Московского гос. обл. ун-та. - Серия: Психологические науки. - 2011. - № 3. - С. 145.
4. Холл Д. Студенты-инвалиды и высшее образование / Д. Холл, Т. Тинклин // Ж-л исследований социальной политики. - 2004. - № 1.

Авторы публикации

Старобина Елена Михайловна, д-р пед. наук, руководитель отдела профессиональной психологической реабилитации инвалидов, ФГБУ «Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им. Г.А. Альбрехта», г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: elena.gord@bk.ru.

Гордиевская Елена Олеговна, канд. пед. наук, ст. научный сотрудник отдела профессиональной и психологической реабилитации и абилитации инвалидов, ФГБУ «Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им. Г.А. Альбрехта», г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: elena.gord@bk.ru.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS WITH DISABILITIES AFFECTING ADAPTATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Starobina E., Dr. ped. sci., head of the Department of Professional Psychological Rehabilitation of Disabled People of the Federal State Budgetary Institution «Federal Scientific Center for the Rehabilitation of Disabled Persons named after G.A. Albrecht», St. Petersburg, Russia. E-mail: elena.gord@bk.ru.

Gordievskaya E., Cand. ped. Sci., Senior Researcher, Department of Professional and Psychological Rehabilitation and Habilitation of Disabled People of the Federal State Budgetary Institution «Federal Scientific Center for Rehabilitation of Disabled Persons named after G.A. Albrecht», St. Petersburg, Russia. E-mail: elena.gord@bk.ru.

***Abstract.** Adaptation in the educational environment is the most important stage of the vocational education process, which is of great importance for students with disabilities, in the process of which the psychological characteristics of students play a significant role.*

***Keywords:** disabled person, adaptation, psychological characteristics.*

References

1. Meshcheryakova N., Rogotneva E. Experience of organizing training for disabled students in higher educational institutions of the Russian Federation // Sociodynamics. - 2017. - № 9. - P. 46-57.
2. Psychological and pedagogical foundations of teaching students with disabilities at the university: a reader for teachers of higher professional education, working with students with disabilities / Ed. B. Ice-Montas. - M.: MGPPU, 2013. - 334 p.
3. Shinina T. Problems of the personality of disabled people: social and psychological aspects // Bulletin of the Moscow State Regional University. - Series: Psychological Sciences. - 2011. - № 3. - P. 145.
4. Hall D. Disabled students and higher education / D. Hall, T. Tinklin // Journal of Social Policy Research. - 2004. - № 1.

Дата поступления: 30.06.2021.

УДК 376

ДВУПОЛУШАРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

С.В. Кочетова

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

***Аннотация.** В статье обобщается понятие двуполушарного подхода, даются рекомендации для воспитателей и специалистов по его использованию по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** двуполушарный подход, обучение, воспитанники с ограниченными возможностями здоровья.*

Ученые доказали, что правое и левое полушария мозга у человека имеют разные функции и управляют разными видами деятельности. Левое полушарие специализируется в знаковых операциях, а правое полушарие - в образных. От того, какое из полушарий наиболее развито у человека (в силу ли врожденных свойств, в силу ли воспитания), зависят его индивидуальность, особенности его восприятия. Эти представления строятся на нейропсихологической теории мозговой организации высших психических функций, сформулированной А.Р. Лурия. У одних доминирует левая часть головы с ее эмоциями, чувствами и фантазией, а у других правая – рациональная и прагматичная. Но полноценная психика предполагает согласованную и уравновешенную работу обоих полушарий. Таким образом, развитие межполушарного взаимодействия – это основа интеллектуального развития ребенка, так как полноценная психика предполагает согласованную и уравновешенную работу обоих полушарий.

Клиническая практика свидетельствует о высокой пластичности полушарий мозга на ранних стадиях развития. Если по медицинским показаниям у младенцев удаляют левое полушарие, то развитие речи не прекращается и идет без видимых нарушений. Происходит перенос центров речи в правое полушарие. При этом не выявляется существенных различий в вербальных способностях. Но по мере созревания пластичность полушарий мозга снижается. Наступает период, когда замещение становится невозможным. Утверждается даже, что до 9-10 лет

ребенок является существом «правополушарным». По некоторым данным, существенные изменения в межполушарном взаимодействии отмечаются к 6-7 годам, то есть к началу школьного обучения. С нарастанием активности левого полушария появляются сложные понятия, развиваются абстрактное мышление, умение считать и писать. Мальчики уже к 6 годам могут иметь более активное левое полушарие, чем девочки. Поэтому некоторые начинают читать в 4-5 лет. У мальчиков и функциональная активность полушарий носит более полярный характер, и о преобладании одного из них можно уже судить с большей или меньшей долей вероятности к 6-7 годам.

Полный анализ и синтез любой информации, построение любого ответа или вывода осуществляются при тесном сотрудничестве полушарий. Поэтому даже при обучении дошкольников можно выделить компоненты работы как правого, так и левого полушарий. Их координация и взаимная дополняемость – необходимые условия для успешности любого вида деятельности.

Условия использования двуполушарного подхода при обучении воспитанников с ограниченными возможностями здоровья:

- Для успешного обучения мы должны свои требования превратить в желания ребенка.
- Педагог должен строить занятия, учитывая доминантное полушарие ребенка.
- Занятия с ребенком должны носить комплексный характер.
- Занятия должны быть насыщенными, веселыми и интересными ребенку.
- Занятия обязательно должны содержать музыкальные ритмы, стихи, речевки, скороговорки.
- Необходимо создавать ситуацию успеха, раскрывать способности ребенка.
- Педагогу необходимо учитывать пол ребенка.
- Для гармоничного развития ребенка необходимо научить его по-разному осмысливать учебный материал (логически, образно, интуитивно).

При обучении детей педагогам и родителям рекомендуется учитывать тип мышления ребенка, поскольку от доминантного полушария зависят ведущая форма восприятия и обработки информации, особенности памяти, внимания и всех психических процессов. Зная ведущее

полушарие ребенка, взрослый может оптимизировать занятия с ним и сделать их более продуктивными и интересными для дошкольника.

Характеристика типов мышления

Левополушарный тип	Рекомендации
Преобладают словесно-логическое мышление, оперирование словами, условными знаками и символами. Развиты счет и письмо, преуспевание в математике, чтении, языках.	Абстрактно-линейный стиль изложения информации. Технология. Детали.
Преобладает абстрактное, аналитическое мышление: от частного к целому. Информация обрабатывается последовательно, линейно, медленно.	Важно давать четкие, завершённые инструкции, продумывать логику изложения материала. Иногда уместно опросить после занятия. Лучше справляется с тестированием «закрытого» типа (выбрать готовый вариант ответа).
Преобладает слуховое восприятие.	Дети лучше реагируют на словесное замечание. Для них очень важна тишина на уроке. При коррекции произношения звуков эффективнее применять словесную инструкцию.
Преобладает запоминание с опорой на речевую память.	При развитии фонематического восприятия рекомендуются задания с запоминанием рядов слов.
Больше ориентированы внутрь себя (интроверты), более сосредоточены.	Предпочтительна работа в одиночку.
Характерна высокая потребность в умственной деятельности.	На мотивационном этапе урока для них важно сделать упор на познавательные мотивы. Предлагать решение логических заданий.

«Левый ум» отвечает за настоящее и будущее.	Новый материал, задачи, материал для сочинения (все, что связано с конструктивной деятельностью мозга) лучше располагать в правой части доски.
Правополушарный тип	Рекомендации
Преобладает конкретно-образное мышление, оперирование образами реальных предметов.	Использование образов букв, связь информации с реальностью, практикой. Использование контекста.
Склонность к творчеству (рисование, музыка). Спорт.	Творческие задания, эксперименты, музыкальный фон.
Мышление целостное, синтетическое, информация перерабатывается быстро.	Опрос лучше проводить устно, на уроке, т.к. письменные задания выполняются гораздо медленнее. Задания с ограниченным сроком выполнения. Вопросы задавать открытого типа (собственный развернутый ответ, что дает возможность проявить творческие способности).
Преобладает зрительное и кинестетическое восприятие.	При коррекции звукопроизношения лучше использовать метод постановки по подражанию. При дисциплинировании учащиеся лучше реагируют на невербальные сообщения (мимика, взгляд, жест). Информацию лучше усваивают в виде графиков, карт, демонстраций, через практическую деятельность.
Преобладает образная память.	Лучше использовать яркие, объемные образы букв, при запоминании нужно использовать опору на разные органы чувств. Информация, которая произвела впечатление, запомнится надолго.

Больше ориентированы вовне (экстраверты), чаще отвлекаются на уроке.	Лучше работают в группе.
Характерны установление новых контактов, завоевание авторитета. Высоко выражена потребность в самореализации.	На мотивационном этапе урока для них лучше сделать упор на эстетическую сторону предмета, на социальную значимость деятельности, на престижность положения в коллективе.
«Правый ум» отвечает за прошлое.	Все, что связано с повторением и запоминанием, лучше располагать в левой части доски.
Для лучшего восприятия информации им необходимо сочетание: светлый фон - темный мел. Посадка полукругом.	

В рамках двуполушарного подхода при этом рекомендуется система игр и упражнений, направленная на развитие межполушарного взаимодействия дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Его можно развивать с помощью кинезиологических упражнений - комплекса движений, позволяющих активизировать взаимодействие между полушариями, благодаря которому они обмениваются информацией, происходит синхронизация их работы. Такие упражнения повышают стрессоустойчивость, улучшают зрительно-двигательную координацию и мыслительную деятельность, способствуют улучшению памяти и внимания, облегчают процесс чтения и письма.

Литература

1. Ефремова Н.В. Двуполушарный подход к обучению: практическая реализация при изучении лингвистических понятий. - https://урок.рф/library/dvupolusharnij_podhod_k_obucheniyu_prakticheskaya_real_194253.
2. Мурашова И.Ю. Полиmodalное восприятие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и условия его совершенствования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 2013.
3. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. - М.: ТЦ «Сфера», 2001. - 128 с.

Автор публикации

Кочетова Софья Владимировна, студентка, ФГБОУ ВО «Московский педагогический университет», Институт детства, г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

TWO-HEMP APPROACH TO TEACHING PRESCHOOLERS

Kochetova S., student, Moscow State Pedagogical University, Institute of childhood, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

***Abstract.** The article summarizes the concept of the bi-hemispheric approach, provides recommendations for educators and specialists on its use in relation to children with disabilities.*

***Keywords:** bi-hemispheric approach, learning, children with disabilities.*

References

1. Efremova N. Two-hemispheric approach to learning: practical implementation in the study of linguistic concepts. - https://tutorial.rf/library/dvupolusharnij_podhod_k_obucheniyu_prakticheskaya_real_194253.
2. Murashova I. Polymodal perception of older preschool children with general speech underdevelopment and the conditions for its improvement. - М., 2013.
3. Sirotyuk A. Teaching Children with Psychophysiology: A Practical Guide for Teachers and Parents. - М.: ТС «Sphere», 2001. - 128 p.

Дата поступления: 08.06.2021.

УДК 376.1

**ТЕХНОЛОГИИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ
ВОСПИТАННИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ЗПР)**

Н.В. Микляева

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

***Аннотация.** В статье обобщаются особенности работы с родителями дошкольников, имеющих ЗПР, предлагается классификация используемых коррекционно-педагогических технологий, описываются этапы их реализации.*

***Ключевые слова:** технологии сотрудничества, родители детей с ЗПР, классификация технологий консультирования.*

Традиционно описание программы сотрудничества с семьями воспитанников детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) осуществляется через описание условий, факторов и принципов работы. Затем дается характеристика содержания и форм взаимодействия. При этом очень часто в образовательной программе детского сада отсутствует раздел, касающийся технологий работы с семьями воспитанников. Попробуем обобщить и систематизировать информацию в данной области.

В.В. Ткачева выделяет **технологии изучения и консультирования** семьи ребенка с отклонениями в развитии.

1. *Технологии изучения семьи* ребенка с отклонениями в развитии включают принципы и направления, методы исследования семейных установок, стилей родительского поведения и взаимоотношений в семье, педагогической культуры, находят свое отражение в экспресс-диагностике семьи ребенка с отклонениями в развитии и составлении психологического заключения.

2. *Технологии психологического консультирования семьи* ребенка с отклонениями в развитии включают принципы и направления консультирования семьи ребенка с отклонениями в развитии, выражаются в описании процедур консультирования родителей, обобщении особенностей консультирования родителей и

других близких ребенка с отклонениями в развитии (матерей, отцов, бабушек, нянь, гувернанток).

3. *Технологии оказания психологической помощи семье* включают технологии:

- психологической коррекции эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у детей с отклонениями в развитии (для этого используются методы игровой психокоррекции, методы арттерапии и музыкотерапии, методы библиотерапии, методы гештальттерапии и телесно-ориентированной терапии, проективные методы);

- коррекции личностной и межличностной сфер родителей (для этого используются техники холдинг-терапии, арттерапии и сказкотерапии, вокалотерапии и музыкотерапии, эстетотерапии, трудотерапии и терапии любовью);

- психокоррекционной работы (с этой целью применяются методы корригирующего эмоционального переживания, конфронтации и научения, гештальт-техник «незаконченное дело», «диалог между сторонами собственной личности» и др.).

Последние *технологии (оказания социально-психологической помощи семье)* служат комплексным средством воздействия на родителей ребенка с ОВЗ и организации взаимодействия с ним, входят в классификацию технологий помощи семье.

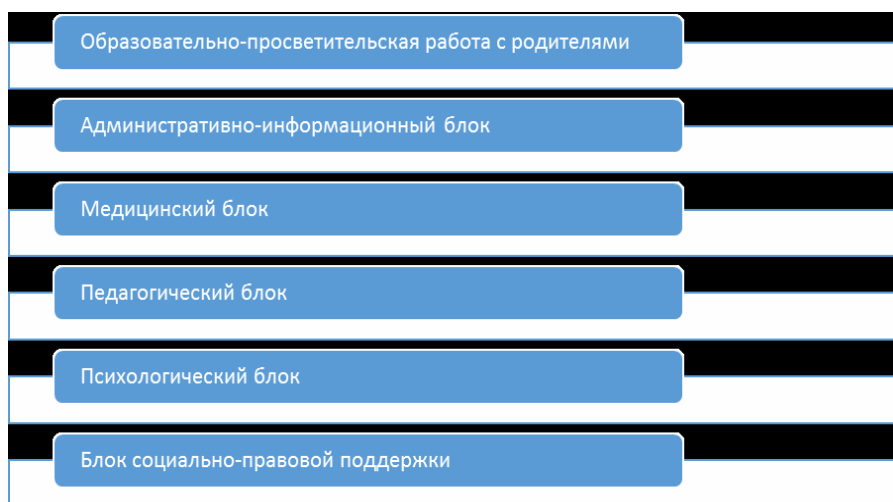


Рис. 1. Технологии помощи семье ребенка с ОВЗ в условиях ДОО (структура)

Этапы реализации такой технологии в соответствии с рекомендациями В.В. Ткачевой следующие:

- 1-й шаг: привлечение родителей к образовательному процессу (психолог, педагог убеждает мать и отца ребенка, что именно в них нуждается ребенок, что именно они могут оказать ему самую необходимую помощь);
- 2-й шаг: формирование у родителей интереса к процессу развития ребенка, демонстрация возможностей существования маленьких, но очень важных для ребенка достижений; мать и отец должны научиться отрабатывать дома с ребенком задания, которые дает психолог или воспитатель, учитель-дефектолог;
- 3-й шаг: развитие у родителей чувства успешности и психолого-педагогической компетентности в работе с ребенком;
- 4-й шаг: раскрытие перед родителями возможностей личностной самоактуализации, поиска творческих подходов к обучению ребенка.

При этом надо учитывать, что в социально-психологическом плане в формировании отношения родителей к детям с ЗПР ведущую роль играют: отношение родителей к диагнозу «задержка психического развития», отношение родителей к самим себе, отношение супругов друг к другу и семейным ролям, отношение родителей к вопросам воспитания детей, условия жизнедеятельности семьи и степень образования родителей. Так, в исследовании Н.А. Крушной выявлены различия в специфике отношения родителей к детям с ЗПР:

- исключение внесемейных влияний, вынесение супружеских конфликтов в сферу воспитания, симбиотические связи, ощущение самопожертвования;
- недостаточный уровень родительской компетентности и образования в вопросах воспитания детей с ЗПР, воспитательная неуверенность, неустойчивость и непоследовательность воспитания, проявляющиеся в гипер- и гипопротекции, потворствовании и игнорировании потребностей детей, недостаточности и чрезмерности требований и запретов к ним;
- отношение к детям как к неуспешным, стремление ускорить развитие ребенка и его активность, предпочтение мужских качеств у детей, чрезмерная забота (авторитарная гиперсоциализация детей);
- расширение и неразвитость сферы родительских чувств, предпочтение детских качеств, фобия утраты ребенка, проекция своих нежелательных качеств на детей, в отношении к себе родители

характеризуются зависимостью и подозрительностью, которые транслируют и на окружающих.

Кроме социально-психологических, в детском саду активно используются **педагогические технологии**, связанные с организацией изучения семей, их поддержкой и оказанием коррекционно-педагогической помощи в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка с ЗПР. При этом перед педагогами стоит задача выбора таких методов организации индивидуальных и групповых мероприятий, чтобы родители стали активными участниками образовательных отношений и основными действующими лицами при принятии решений, касающихся воспитания и развития ребенка.

А.А. Майер и О.И. Давыдова в качестве такого комплекса методов и принципов работы с семьей предлагают использовать **технологии фасилитации** (*facil* с лат. переводится как «упрощение, ускорение»; *fasilitate* с англ. - «облегчать, помогать»), которые позволят педагогу вовлечь каждого родителя воспитанника в совместную деятельность, направленную на достижение поставленных целей, проектируя ситуации успеха и свободы самовыражения для всех участников.

Принципы реализации перечисленных технологий, несмотря на их различия, общие: принятие (безоценочное, уважительное отношение к другому), открытость (способность принимать окружающее, чувствительность к новому, готовность к самоизменениям), конгруэнтность (рефлексивность, эмпатийность, совпадение внутренних состояний). Поэтому применение технологий фасилитации требует от педагогов и психологов, специалистов коорекционного профиля соответствующих ролевых позиций:

- умение строить открытые, доверительные отношения с родителями;
- создавать особую атмосферу сотрудничества;
- снимать барьеры и помехи во взаимодействии;
- раскрывать ресурсы участников образовательных отношений.

Наличие перечисленных качеств облегчает не только процесс взаимодействия с семьями воспитанников, имеющих ЗПР, но и формирование педагогической культуры родителей.

В качестве классификации **коррекционно-педагогических технологий** при этом используются следующие группы:

1) *отвечающие за процедуру изучения семьи:*

- содействие презентации субъекта;
- готовность принять и оказать помощь в нужной ситуации;

- снятие барьеров и преград в общении, в деятельности по поиску решений;
- посредничество, актуализация позиций и чувств участников взаимодействия;

2) *отвечающие за консультирование:*

- советы, рекомендации, диагностика (выявление проблем);
- разработка и внедрение решений;
- консультирование, поддержка, создание условий для творчества, эмпатийное слушание, обзорная информация, наводящие вопросы, советы;

3) *отвечающие за психокоррекционную помощь детям:*

- помощь в постановке проблем, определении целей и задач, плана действий, анализ результатов работы;
- выработка общего решения, переформулирование возмущений в желания, мозговой штурм;
- инспирация, активизация, вмешательство.

Этапы реализации любой такой технологии можно представить на рисунке.



Рис. 2. Этапы реализации технологии взаимодействия с семьей ребенка с ЗПП

На первом-третьем шагах, в самом начале работы, формируется готовность родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми с ОВЗ.

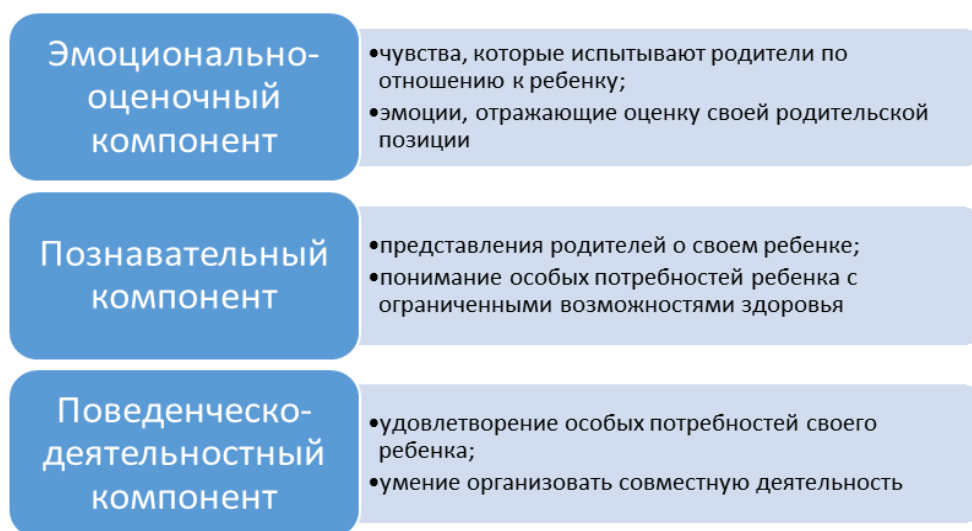


Рис. 2. Критерии готовности родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми, имеющими ЗПР (по Т.М. Кожановой)

В дальнейшем, на четвертом-шестом шагах, возможно применение следующего алгоритма взаимодействия с родителями воспитанников:

- объединение участников группы (родителей);
- постановка проблемы, донесение информативного материала;
- дискуссия (ответственность распространяется на всех, задача на этом этапе - спровоцировать родителей на активное участие).

Представленный алгоритм реализации технологии отражает специфику взаимодействия с родителями дошкольников, имеющих ОВЗ (на примере работы с детьми с ЗПР).

Литература

1. Давыдова О.И., Майер А.А. Активизация родителей в жизни ребенка в дошкольной образовательной организации: Учеб.-метод. пос. - Барнаул, 2013.
2. Давыдова О.И., Майер А.А. Как эффективно использовать технологии фасилитации на родительских собраниях в ДОО: Учеб.-метод. пос. - М.: Центр педагогического образования, 2014.
3. Кожанова Т.М. Формирование готовности родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми с ограниченными возможностями здоровья: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Чебоксары, 2011.
4. Крушная Н.А. Социально-психологическая специфика отношения родителей к детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. - Ярославль, 2010.

5. Ромашина С.Я., Майер А.А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании: Учебное пос. - М.: ВИТА-ПРЕСС, 2010.
6. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учебное пос. - М.: АСТ; Астрель, 2007.
7. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: диагностика и консультирование / Под науч. ред. И.Ю. Левченко. - М.: Книголюб, 2008.

Автор публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Институт детства, г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

TECHNOLOGY FOR FAMILY COUNSELING OF STUDENTS WITH DISABILITIES (CASE STUDY OF WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES)

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

***Abstract.** The article summarizes the features of working with parents of preschool children with mental retardation, offers a classification of the correctional and pedagogical technologies used, and describes the stages of their implementation.*

***Keywords:** cooperation technologies, parents, children with mental retardation, classification of counseling technologies.*

References

1. Davydova O., Mayer A. Activation of parents in the life of the child in the preschool educational organization: Textbook. - Barnaul, 2013.
2. Davydova O., Mayer A. How to effectively use facilitation technologies at parents' meetings in preschool educational organization: teaching-methodical manual. - M. Center for Pedagogical Education, 2014.
3. Kozhanova T. The formation of parents' readiness for constructive relationships with children with disabilities: Ph. ... Candidate of pedagogical sciences. - Cheboksary, 2011.
4. Krushnaya N. Socio-psychological specificity of the attitude of parents to children of preschool age with mental retardation: dissertation: D. in Psychology. - Yaroslavl, 2010.
5. Romashina S., Mayer A. Pedagogical facilitation: the essence and ways of implementation in education: textbook. - M. VITA-PRESS, 2010.
6. Tkacheva V. Technologies of psychological help to families of children with developmental disabilities: textbook. - M. АСТ; Astril, 2007.
7. Tkacheva V. Families of children with developmental disabilities: Diagnosis and counseling / Ed. by I. Levchenko. - M. Knigoljub, 2008.

Дата поступления: 08.06.2021.

УДК 376.3

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПЕДАГОГИКИ

Т.Н. Ряскова

МОУ «Новохоперская гимназия № 1», Воронежская область,
г. Новохоперск, Россия

***Аннотация.** История становления человеческого общества свидетельствует, что на ранних этапах своего развития в силу неразвитости производительных сил, низкого уровня культуры, нравственных и духовных ценностей отношение к людям с психофизическими недостатками было нетерпимым. Новое время потребовало и новый подход к теории и практике изучения отклонений в развитии и поведении детей.*

К началу 90-х годов дифференцированная система имела развитую горизонтальную и вертикальную структуру, включающую 8 видов специальных школ (для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, умственно отсталых детей, детей с речевыми нарушениями, задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата), 16 типов специального обучения, специальные дошкольные и школьные (общеобразовательные и профессиональные) учебные заведения.

Для каждого типа специальных школ были определены принципы обучения, формы, построения учебного процесса, разработаны средства и методы обучения. Для каждой учебной дисциплины, изучаемой в специальной школе, созданы система специальных учебников, методик и большое количество оригинальных наглядных пособий. Все специальные школы, за исключением вспомогательных школ (для умственно отсталых детей), давали выпускникам цензовое образование, сопоставимое с определенным уровнем общего образования, что делало возможным для них поступление в средние специальные учебные заведения и вузы.

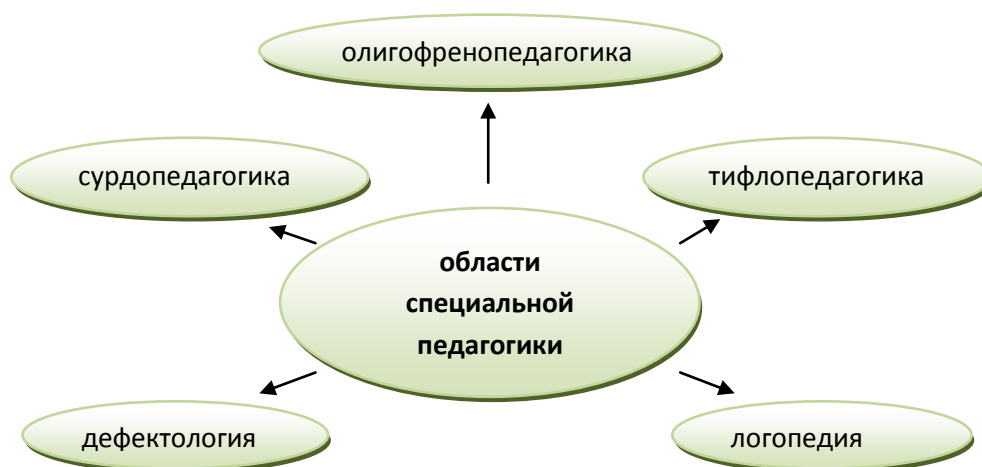
***Ключевые слова:** инклюзия, дети с ОВЗ, специальная педагогика, коррекционная работа, обучение, равные условия, образовательные потребности, преобразования, жизнь, необходимые навыки, «особенный» ребенок, равные возможности.*

Процесс развития коррекционной педагогики проходит с выделением и формированием **новых структур**. Такое развитие приводит к тому, что наука об обучении, воспитании и развитии людей с различными дефектами оформляется как система со своими отдельными подразделениями.

Говоря о структуре коррекционной педагогики, отмечается ряд областей, в сфере деятельности которых изучается широкий круг проблем, связанных с образованием людей с психофизическими недостатками. Каждая из областей связана с другими, пользуется в своем развитии не только собственными наработками, но и результатами исследований, проведенных в родственных структурах. В целом все это содействует совершенствованию и дальнейшему развитию нашей российской коррекционной педагогики. Она обогащается и зарубежным опытом, достижениями передовой практики и по праву занимает одно из ведущих мест в мире.

Коррекционная (специальная) педагогика - особая область педагогики, которая изучает проблемы воспитания и обучения детей с различными нарушениями в психофизическом развитии.

В ее структуре традиционно выделяются:



- Дефектология (изучает вопросы обучения и воспитания детей с задержкой в психическом развитии).
- Логопедия (исправление дефектов речи).
- Сурдопедагогика (образование глухих и слабослышащих).
- Тифлопедагогика (образование слабовидящих и незрячих детей).
- Олигофренопедагогика (образование умственно отсталых).

Термины «Специальная педагогика» и «Коррекционная педагогика» в настоящее время используются в научном и социальном контексте как синонимы для обозначения одной области педагогики.

Главной задачей, интересующей нас в области педагогики, является разработка методологических, теоретических и методических основ систем специального обучения и воспитания. В рамках сложившейся отечественной научной традиции главными ценностями специального образования применительно к каждому возрастному этапу признаются продвижение ребенка по пути нормального психического развития, предупреждение и коррекция вторичных по своей природе нарушений, уровень личностного развития, образования и жизненной компетенции.

Центральной проблемой коррекционной (специальной) педагогики является поиск путей разрешения противоречия между необходимостью и возможностью взрослых передать ребенку социальный и культурный опыт, поскольку в случаях нарушения развития перестают действовать или оказываются недостаточно состоятельными традиционные способы решения традиционных образовательных и воспитательных задач. Вследствие этого на каждом этапе возрастного развития возникает задача разработки «обходных путей» и специфичных средств решения традиционных образовательных и воспитательных задач.

Актуальная для всех областей педагогики проблема соотношения обучения и развития является для коррекционной (специальной) педагогики неотъемлемой и фундаментальной проблемой, но ее разрешение становится значительно более сложным, чем в любой другой области педагогики. Биологическое неблагополучие ребенка (нарушение слуха, зрения, центральной нервной системы и др.) осмысливается как первичная предпосылка нарушения его взаимодействия с окружающим миром, способного вызвать отклонения в психическом развитии, которые могут быть в значительной степени предупреждены и преодолены посредством обучения, но обучения специально организованного и особым образом устроенного. Судьба детей зависит от того, как осмысляется и разрешается в системе специального образования проблема соотношения обучения и развития.

Становление коррекционной (специальной) педагогики происходило в рамках дефектологии - интегративной области научного

знания, соединяющей клинико-физиологическое и психолого-педагогическое направления исследований процессов развития и обучения детей. Таким образом, генетические и исторические корни коррекционной (специальной) педагогики обусловили ее более тесную, по сравнению с другими областями общей педагогики, связь со смежными - медицинскими и психологическими – дисциплинами.

Исторически первыми возникли и начали развиваться в начале XIX века отечественная сурдопедагогика и тифлопедагогика, в последней четверти XIX века – олигофренопедагогика, и именно с этих разделов началось становление интересующей нас области педагогики.

Тесно связанные с медицинскими и психологическими дисциплинами, сурдопедагогика, тифлопедагогика и олигофренопедагогика были изначально направлены на разрешение проблем обучения и воспитания, культурного развития и преодоления его нарушений у аномального ребенка, нормализации его взаимодействия с окружающим миром, подготовки к взрослой и, насколько возможно, самостоятельной жизни. Понимая, сколь существенно расхождение линий биологического и культурного развития аномальных детей, основоположники отечественной сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика подчиняли свои научные поиски и практическую работу задаче культурного развития и преодоления его нарушений у детей посредством специального обучения и воспитания.

Закономерен предпринятый на этом этапе анализ зарубежной литературы и накопленного в странах Западной Европы практического опыта обучения и воспитания детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта. Характерным в это время является стремление к творческому осмыслению (но не прямому заимствованию) методологических, теоретических и методических основ оформляющихся на Западе систем воспитания и обучения аномальных детей.

Уже на исходном этапе своего развития коррекционная (специальная) педагогика направлена на целостное изучение аномального ребенка. Ей свойственно понимание детской психики как живой развивающейся системы, поэтому выявляемый у глухого, слепого, умственно отсталого ребенка уровень психического развития и характерный комплекс его нарушений не воспринимаются педагогами как неизбежная данность. Свидетельством чему являются их поиски путей и методов обучения, способных привести и к

преодолению (в той или иной степени) вторичных нарушений психического развития, и к продвижению ребенка в развитии в целом.

Настойчивые попытки педагогов-дефектологов преодолеть немоту глухого, нарушения пространственной ориентировки слепого, социальной компетенции умственно отсталого ребенка являются показателем их убежденности в том, что данные нарушения психического развития могут преодолеваются посредством особого обучения и воспитания. Практические достижения в преодолении последствий глухоты, слепоты, умственной отсталости, формировании тех или иных знаний и культурных навыков осмысливаются педагогами как достижения в раскрытии доли потенциальных возможностей детей, продолжающих оставаться в целом непознанными и не раскрытыми в силу несовершенства специального обучения. Выявляемый у ребенка уровень развития и комплекс его нарушений осмысливаются в проекции условий его обучения и воспитания. Поиски в области содержания специального обучения подчинены на исходном этапе задаче определения возможного и необходимого (в конкретных социокультурных условиях жизни общества) уровня образования детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта и их подготовки в специальных образовательных учреждениях к взрослой, насколько возможно самостоятельной, жизни.

Крупным достижением дореволюционного этапа стало создание в России к началу XX века сети специальных учебных заведений для глухих, слепых и умственно отсталых детей.

На следующем этапе развития, который соотносится с временем становления и укрепления советского государства, **коррекционная (специальная) педагогика расширяет сферу своих исследований и область их практического применения.**

Интенсивно развиваются теория и практика логопедии. Осмысливается введенное Л.С. Выготским понятие «структура нарушения» применительно к детям с тяжелыми нарушениями речи. Разрабатывается и обосновывается подход к построению психолого-педагогической классификации данной категории детей, позволяющей педагогу ясно представить себе системный характер и иерархическую организацию нарушений высшей психической функции, влияние этого нарушения на общее развитие ребенка. Такого рода классификация рассматривается как необходимый логопеду инструмент для построения системной коррекции нарушенной функции в контексте

общего развития ребенка. Разрабатываются подходы к системной коррекции нарушений речи, различных по своей этиологии, характеру, степени выраженности и времени возникновения.

Проблема изучения процессов развития и обучения детей с частичным расстройством функций слухового анализатора (слабослышащих) рассматривается в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского и изначально ставится как общая для коррекционной (специальной) педагогики проблема понимания качественного своеобразия развития детей «с частичным дефектом», обуславливающего необходимость построения качественно иной системы их специального обучения и воспитания. Было доказано, что картина развития ребенка с частичным нарушением слуха является качественно отличной от картины развития глухого ребенка. Разрабатывается психолого-педагогическая классификация детей с нарушенным слухом, определяющая необходимость дифференциации систем обучения глухих и слабослышащих детей. Выдвигается гипотеза об аналогичной сложности и качественном своеобразии картины развития слабовидящего ребенка в сравнении со слепым и, соответственно, о необходимости качественных различий в их обучении и воспитании. По мере накопления успешного опыта развития и обучения «аномальных» детей все более очевидной для педагогов-дефектологов становится ведущая роль специального обучения в развитии ребенка. Закрепляется традиция оценивать выявляемый у ребенка уровень развития и комплекс его нарушений в проекции условий его обучения и воспитания.

В конце 50-х – начале 60-х гг. советская система специального образования охватывает уже не только детей с нарушенным слухом (глухих и слабослышащих), зрением (слепых и слабовидящих), умственно отсталых, детей с тяжелыми нарушениями речи, но и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития.

Крупным достижением советского периода стала разработка научно-методических основ дифференцированной системы специального образования аномальных детей школьного возраста. Было создано 8 видов специальных школ (для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, умственно отсталых, детей с нарушениями речи, задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата); разработано 16 типов специального обучения. Возникли специальные дошкольные учреждения, а также

учебные заведения, в которых выпускники специальных школ могли получать дальнейшее общее и профессиональное образование. Для каждой категории детей, обучающихся в специальном образовательном учреждении соответствующего вида, были определены принципы, задачи, содержание обучения, формы организации учебного процесса, разработаны методы, приемы и средства педагогического воздействия.

Достижением данного периода является **развитие специальной дидактики** обучения «аномальных» детей, определившей необходимость: постановки коррекционных задач и разработки специфичных разделов содержания обучения, не присутствующих в программах образования нормально развивающихся детей; создания «обходных путей» и применения специфичных средств обучения; индивидуализации обучения; особой организации образовательной среды; расширения образовательного пространства за пределы учебного заведения; пролонгации процесса обучения; взаимодействия специалистов разного профиля, участвующих в процессе обучения, и т.д. В культуре специального обучения укореняются принципы: вариативного инструктирования ребенка и последовательного усложнения инструкции; обеспечения речевого и наглядного уровней решения одной и той же учебной задачи с возможностью перехода от одного уровня к другому; многократной вариативности видов упражнений одного типа; усложнения материала для решения учебной задачи по одному параметру; минимального размера «шага» при переходе от одного уровня сложности к другому; построения системы учебных заданий с учетом возможности их освоения от самого низкого уровня; построения системы помощи на каждом этапе решения учебной задачи и др.

Коррекционная (специальная) педагогика накапливает опыт разработки эффективных «обходных путей» развития детей с сенсорными нарушениями. Раннее (с 2-3-х лет) обучение глухих детей грамоте применяется как «обходной путь» развития их словесной речи; обучение глухого ребенка регламентировано замещать неправильно произносимые или еще не поставленные звуки позволяет «обойти» его ограниченные произносительные возможности и не сдерживать развитие устной речи. В обучении слепого ребенка письму и чтению продолжает применяться точечно-рельефный шрифт Брайля, что позволяет «обойти» ограничения в освоении чтения и письма, обусловленные глубоким нарушением зрения, и др. Поиски в области

содержания специального обучения аномальных детей школьного возраста осуществлялись в условиях необходимости исполнения Закона о всеобуче, ориентации государства на цензовый характер специального образования и глубокой убежденности педагогов-дефектологов в том, что потенциальные возможности аномального ребенка в области развития познавательной деятельности и словесной речи чрезвычайно велики. Доступность общего образования для аномального ребенка, его достижения в области развития познавательной деятельности и словесной речи начинают в это время осмысливаться в качестве главной ценности специального образования.

Усилия исследователей были направлены на решение уникальной задачи, не ставившейся перед педагогикой ни в одной другой стране мира, – доказать возможность получения аномальными детьми образования, сопоставимого по уровню с образованием их нормально развивающихся сверстников. Сначала эта задача решается в объеме начального, затем - неполного среднего и, наконец, - полного среднего образования «аномальных» детей, за исключением умственно отсталых и детей со сложной структурой нарушений. Закономерно, что основное внимание уделялось методам развития познавательной деятельности и словесной речи, разработке частных методик формирования школьно значимых навыков, обеспечивающих возможность получения цензового образования, созданию педагогических технологий предупреждения и коррекции нарушений психического развития вторичной природы.

Таким образом, к концу 70-х – началу 80-х гг. научные поиски и практическая работа большинства педагогов-дефектологов, работающих с детьми школьного возраста, оказываются подчиненными задаче цензового образования аномальных детей, уровень и объем которого в СССР к этому времени являлся значительно более высоким, чем в других развитых странах. В то же время реализованное на практике стремление обеспечить учащимся специальных школ сопоставимый с нормально развивающимися сверстниками уровень общеобразовательных («академических») знаний закономерно привело к отгеснению на второй план важнейших задач личностного, социально-эмоционального развития и коррекции его нарушений у детей на всех этапах школьного возраста.

В это же время **дошкольная коррекционная (специальная) педагогика и сурдотифлопедагогика**, не связанные цензом,

направляют свой научный поиск и практическую работу на разрешение задачи максимально возможного развития ребенка, нормализации его взаимодействия с окружающим миром. Именно в дошкольной специальной (коррекционной) педагогике сохраняется в полной мере исконная ценностная ориентация специального обучения и воспитания на культурное развитие ребенка, предупреждение и коррекцию вторичных нарушений, нормализацию его взаимоотношений с окружающим миром, личностное становление дошкольника. Разработка научно-методических основ систем специального обучения и воспитания детей дошкольного возраста с различными нарушениями развития строится в соответствии именно с этими ценностными ориентациями.

Результаты исследований и практические достижения дошкольной коррекционной (специальной) педагогике советского периода позволили переосмыслить понятие «своевременное» начало специального обучения и существенно изменили представления о потенциальных возможностях развития и обучения аномального ребенка. Своевременным теперь считается начало специального обучения ребенка в возрасте от 2-х до 3-х, а для умственно отсталых детей – с 4-х лет. Доказано, что при условии своевременного и адекватного специального обучения дошкольника можно обеспечить амплификацию его развития, достижение более высокого уровня общего развития и коррекции нарушений вторичной природы. Дошкольная специальная педагогика доказывает необходимость контролировать продвижение ребенка по всем линиям развития в процессе его специального обучения.

Сурдотифлопедагогика внесла весомый вклад в разработку теории и практики специального обучения ребенка с выраженными нарушениями развития применительно к ранним этапам онтогенеза, что оказало позитивное влияние на развитие всей дошкольной коррекционной (специальной) педагогике.

Крупнейшим достижением современной дошкольной коррекционной (специальной) педагогике является разработка научных основ раннего (теперь уже с первых месяцев жизни) выявления детей с подозрениями на отклонения в развитии, основ ранней дифференциальной диагностики и системы специального обучения, позволяющей добиваться качественно иного уровня психического развития и коррекции его нарушений у детей на ранних этапах онтогенеза.

Исторические и генетические корни коррекционной (специальной) педагогики обусловили устойчивость традиции разработки систем специального обучения и воспитания на основе научных представлений, складывающихся благодаря интеграции данных клинико-физиологических и психолого-педагогических направлений исследований процессов развития и обучения каждой категории детей. Примером развития этой традиции является разработка подхода к раннему специальному обучению и воспитанию детей с нарушенным слухом, впервые позволяющего обеспечить части детей максимально близкий к возрастной норме уровень общего развития и введение процессов развития словесной речи в нормальное русло. Разработка теоретических основ данного подхода базируется на интеграции данных о роли сенсорной депривации в психическом развитии ребенка; сензитивных периодах становления высших психических функций; ведущей роли обучения в развитии ребенка; основах специальной дидактики; представлений о разрешающих возможностях современных слуховых аппаратов и роли раннего слухопротезирования.

Результаты и перспективы данного направления исследований дошкольной коррекционной (специальной) педагогики обуславливают необходимость и дают возможность переосмысления структурно-функциональной организации всей системы специального образования на основе построения нового базиса – системы раннего выявления и ранней комплексной коррекции нарушенных функций в контексте общего развития детей. В целом, можно заключить, что основной задачей современного этапа является научное обеспечение процесса перехода к системе специального образования нового типа, ориентированной на ценности открытого гражданского общества.

Приоритетными направлениями исследований являются:

- создание научных основ системы раннего (с первых месяцев жизни ребенка) выявления нарушений в развитии детей и гибкой системы ранней комплексной (медико-психолого-педагогической) помощи;
- разработка научных основ интегрированного обучения и новых форм взаимодействия массового и специального образования;
- переосмысление соотношения стандартов образования и жизненной компетенции в системе специального школьного образования, определяющее новое содержание специального обучения;

- разработка методов и технологий качественной индивидуализации специального образования;
- разработка концепции, определяющей роль и функции компьютерных технологий в решении центральных проблем коррекционного обучения;
- разработка содержания и методов психологического сопровождения детей с различными нарушениями в развитии в процессе образования;
- разработка технологий взаимодействия специалистов разного профиля, участвующих в процессе образования;
- разработка содержания и методов взаимодействия специалистов с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии.

Перед коррекционной (специальной) педагогикой, накопившей в процессе своего исторического развития бесценный опыт разработки дифференцированных систем специального образования разных категорий детей, стоит задача его целостного системного осмысления. Одним из ключевых и играющих особую роль в укреплении целостности современной коррекционной (специальной) педагогики как области научного знания является понятие «ребенок с особыми образовательными потребностями». Развитие этого понятия открывает возможность опережающего проектирования общей модели системы специального образования нового типа, на основе которой можно проектировать пути ее реализации применительно к обучению разных, ранее не охваченных системой специального образования, категорий детей, а также совершенствования ранее созданных систем.

Литература

1. Агавелян О.К. Формирование первого впечатления о другом человеке у умственно отсталых детей // Проблемы дефектологии. - 1979. - С. 78-84.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М., 1973.
3. Кумарина Ф., Назарова Н.М. Коррекционная педагогика и специальная педагогика: Материалы II Всеросс. конф. по компенсирующему обучению. - М., 1996. - С. -15.
4. Коррекционная работа в специальных школах и дошкольных учреждениях. - Л., 1985.
5. Коррекционная педагогика / Под ред. Б.П. Пузанова. - М., 1998
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М.: Теревинф, 2005.
7. http://revolution.allbest.ru/psychology/00092359_0.html.

Автор публикации

Ряскова Татьяна Николаевна, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории, МОУ «Новохоперская гимназия № 1», Воронежская область, г. Новохоперск, Россия. E-mail: ryaskova77@mail.ru.

CORRECTIONAL PEDAGOGY AS AN INTEGRAL PART OF PEDAGOGY

Ryaskova T., teacher of Russian language and literature of highest qualification category, Municipal educational institution «Novokhoperskaya Gymnasium № 1», Voronezh Region, Novokhopersk, Russia. E-mail: ryaskova77@mail.ru.

***Abstract.** The history of the formation of human society shows that at the early stages of its development, due to the underdevelopment of the productive forces, the low level of culture, moral and spiritual values, the attitude towards people with psychophysical disabilities was intolerant. The new age also demanded a new approach to the theory and practice of studying deviations in the development and behavior of children.*

By the beginning of the 90s, the differentiated system had a developed horizontal and vertical structure, including eight types of special schools (for the deaf, hard of hearing, blind, visually impaired, mentally retarded children, children with speech disorders, mental retardation, disorders of the musculoskeletal system), sixteen types of special education, special preschool and school (general and professional) educational institutions.

For each type of special schools, the principles of teaching, forms, and construction of the educational process were defined, and the means and methods of teaching were developed.

For each academic discipline studied in a special school, a system of special textbooks, methods and a large number of original visual aids has been created. All special schools, with the exception of auxiliary schools (for mentally retarded children), gave graduates a qualification education comparable to a certain level of general education, which made it possible for them to enter secondary special educational institutions and universities.

***Keywords:** Inclusion, children with disabilities, special pedagogy, correctional work, training, equal conditions, educational needs, transformations, life, necessary skills, «special» child, equal opportunities.*

References

1. Agavelyan O. Formation of the first impression of another person in mentally retarded children // Problems of defectology. - 1979. - P. 78-84.
2. Vlasova T., Pevzner M. About children with developmental disabilities. - M., 1973.
3. Kumarina F., Nazarova N. Correctional pedagogy and special pedagogy: Materials of the 2nd All-Russian conference on compensatory training. - M., 1996. - P. 4-15.
4. Correctional work in special schools and preschool institutions. - L., 1985.
5. Correctional pedagogy / Ed. by B. Puzanov. - M., 1998
6. Nikolskaya O., Baenskaya E., Liebling M. Autistic child. Ways of help. - M.: Terevinf, 2005.
7. http://revolution.allbest.ru/psychology/00092359_0.html.

Дата поступления: 19.04.2021.

УДК 376

КОМПЛЕКС СЕНСОМОТОРНЫХ ИГР ДЛЯ ДОМАШНИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ

А.А. Сидельникова, Л.А. Иусова

ГБОУ «Школа № 1538», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье описывается комплекс упражнений по развитию мелкой и крупной моторики, которые родители детей с ТНР, ЗПР, РАС могут организовать в домашних условиях. Одновременно решаются задачи развития проприорецепции, сенсорных способностей, зрительно-двигательной координации и речи, формирования ориентировки в пространстве.*

***Ключевые слова:** комплекс игр, сенсомоторная коррекция, совместная образовательная деятельность с родителями, домашние занятия.*

Мы разработали комплекс упражнений по развитию мелкой и крупной моторики, которые родителей детей с ТНР (тяжелое нарушение речи), ЗПР (задержка психического развития), РАС (расстройства аутистического спектра) могут организовать в домашних условиях.

Игры сгруппированы в шесть модулей и построены по принципу «от простого к сложному», поэтому упражнения поэтапно усваиваются дошкольниками. Их рекомендуется использовать в условиях организации соревновательных ситуаций в семье между взрослыми и детьми, при совместной работе в парах. Родители охотно разнообразят ими досуг, радуясь нескучным домашним заданиям от учителя-логопеда и дефектолога.

Первый модуль: игры с шариками «Разложи шарики-1»

Ребенок сидит на полу, расставив широко ноги. Перед ним разложены вперемешку голубые и желтые шарики. По команде он кладет правой рукой голубой шарик в правую голубую тарелку, а левой рукой - желтый шарик в желтую тарелку и т.д. по порядку. Затем двумя руками берет шарики с разных тарелок, одновременно кладет в тарелку по центру, сопровождая речью: «И – один, и – два...». Взрослый помогает своей комментирующей речью.

«Разложи шарики-2 (перекрест)»

Ребенок сидит на полу, расставив широко ноги. Перед ним разложены вперемешку голубые и желтые шарики. По команде он кладет правой рукой голубой шарик в голубую тарелку слева, а левой рукой - желтый шарик в желтую тарелку справа и т.д. по порядку. Затем двумя руками берет шарики с разных тарелок, одновременно кладет в тарелку по центру, сопровождая речью: «И – один, и – два...». *Усложнение заданий происходит, если глаза ребенку завязать, а шарики взять – большие и маленькие.*

«Разложи шарики-3»

Ребенок сидит на полу, расставив широко ноги. Перед ним разложены вперемешку твердые и мягкие шарики. Глаза завязаны. По команде он кладет правой рукой твердый шарик в правую тарелку, а левой рукой мягкий шарик в левую тарелку и т.д. по порядку. Затем двумя руками берет шарики с разных тарелок, одновременно кладет в тарелку по центру, сопровождая речью: «И – один, и – два...».

Усложнение задания заключается в использовании тяжелых и легких шариков (можно заменить их формочками из-под киндер-сюрприза, наполненных горохом, гречкой и пр.).

«Разложи шары и кубы»

Ребенок сидит на полу, расставив широко ноги. Перед ним разложены вперемешку шары и кубики. Глаза завязаны. По команде он кладет правой рукой шар в правую тарелку, а левой рукой - куб в левую тарелку и т.д. по порядку. Затем двумя руками берет шар и куб с разных тарелок, одновременно кладет в тарелку по центру, сопровождая речью: «И – один, и – два...».

«Поймай мячик»

Ребенок держит двумя руками корзинку, в которой лежит мячик-прыгун. Подбрасывает мячик, ловит его, когда он отскочит от пола (10 раз).

Второй модуль: игры с веревочкой**«Прыжки через веревку-1»**

На полу лежит веревка. Ребенок на двух ногах должен пропрыгать до конца веревки, перепрыгивая через веревку боком, и вернуться обратно, прыгая назад спиной.

«Прыжки через веревку-2»

На полу лежит веревка. Ребенок на одной ноге должен пропрыгать до конца веревки, перепрыгивая через веревку боком, развернуться и допрыгать обратно на другой ноге.

«Прыжки через веревку-3»

На полу лежит веревка. Ребенок на двух ногах, зажав мягкий мяч между колен, должен пропрыгать до конца веревки, перепрыгивая через веревку боком, развернуться и вернуться обратно.

«Прыжки через веревку-4»

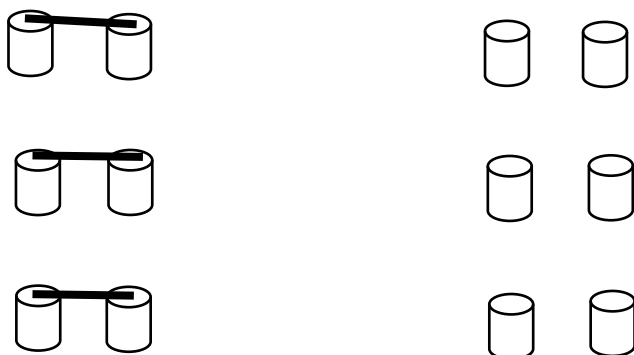
На полу лежит веревка. Ребенок на двух ногах, зажав мягкий мяч между щиколоток, должен пропрыгать до конца веревки, перепрыгивая через веревку боком, развернуться и вернуться обратно.

«Допрыгни до цели и переложи»

На полу лежат полоски, составляя ломанную линию. На углах лежат мячи или кубики. Ребенок на одной ноге должен допрыгать до цели, двумя ногами взять ее и переложить на противоположную сторону. Затем начинает прыгать сначала до второй цели. И т.д.

Третий модуль: игры с карандашом**«Переложи карандаш-1»**

На столе с левой стороны стоит 5 пар перевернутых стаканов, на каждой паре лежит трехгранный карандаш. С правой стороны стоит 5 пар стаканов без карандашей. Ребенок правой рукой берет ближний карандаш и перекладывает на правую половину на дальнюю пару стаканов.

**«Переложи карандаш-2»**

На столе с левой стороны стоит 5 пар перевернутых стаканов без карандашей. С правой стороны стоит 5 пар стаканов, на каждой паре лежит трехгранный карандаш. Ребенок левой рукой с помощью линейки берет ближний карандаш и перекладывает на левую половину на дальнюю пару стаканов.

«Переложить линейку-1»

На полу с левой стороны стоит 5 пар перевернутых стаканов, на каждой паре лежит планка (линейка). С правой стороны стоит 5 пар стаканов без планок. Ребенок ступней правой ноги берет ближнюю планку и перекладывает на правую половину на дальнюю пару стаканов.

«Переложить линейку-2»

На полу с левой стороны стоит 5 пар перевернутых стаканов без планок. С правой стороны стоит 5 пар стаканов, на каждой паре лежит планка (линейка). Ребенок ступней левой ноги берет ближнюю планку и перекладывает на левую половину на дальнюю пару стаканов.

Четвертый модуль: игры со стаканчиками**«Переставь стаканы-1»**

На левой стороне стола стоят 5 стаканчиков. Ребенок должен переместить эти стаканчики на правую половину стола с помощью надутого воздушного шарика (ребенок сжимает шарик, вставляет в стакан, отпускает шарик, поднимает стакан с шариком, переносит на правую сторону, сжимает шарик и вынимает).

«Переставь стаканы-2»

На левой стороне стола стоят стаканчики. Ребенок должен переместить эти стаканчики на правую половину стола с помощью воздушного шарика (ребенок опускает шарик в стакан, надувает его, поднимает стакан с шариком, переносит на правую сторону, сдувает шарик и вынимает).

Пятый модуль: игры-прыжки**«Прыжки по следам»**

На широкой полоске приклеены следы ступней. Ребенок должен пропрыгать до конца полоски, развернуться и вернуться в начало.

«Прыжки по стрелкам»

На широкой полоске приклеены стрелки, повернутые в разные стороны. Ребенок должен пропрыгать до конца полоски, развернуться и вернуться в начало.

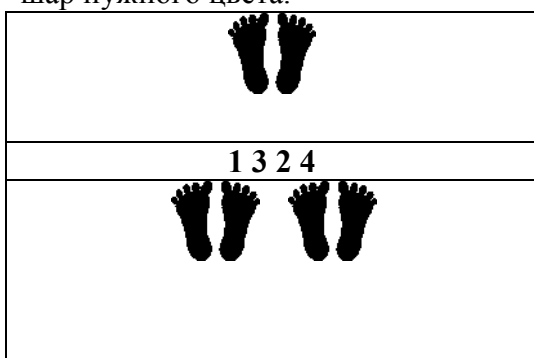
«Прыжки по схеме-1»

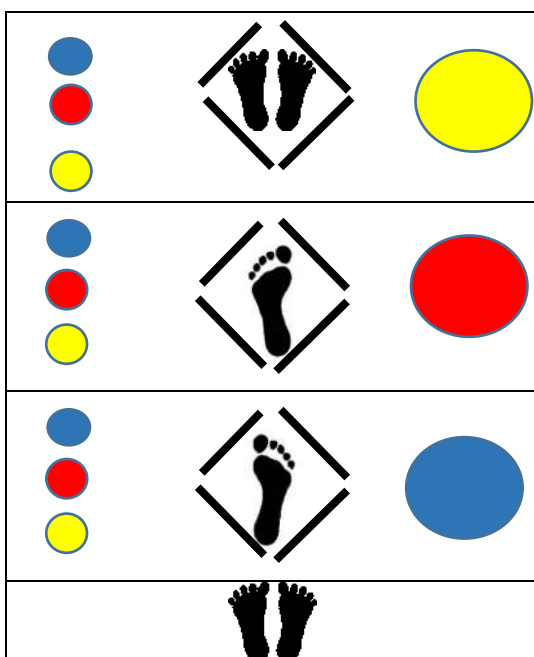
На широкой полосе (можно использовать рулон старых обоев) нарисована схема: сначала ребенок прыгает по сторонам ромба, затем в центр.



«Прыжки по схеме-2»

На широкой полосе нарисована схема: сначала ребенок прыгает по сторонам ромба, затем в центр. С левой стороны от каждого ромба стоят по 3 перевернутых стакана с синим, красным и желтым шарами. С правой стороны от ромба стоит тарелка синего, красного или желтого цвета. Ребенок, прыгнув в центр ромба, должен переложить шар нужного цвета.





Шестой модуль: игры с пирамидкой

«Построй пирамиду-1»

Перед ребенком 10 перевернутых бумажных стаканчиков. Ребенок с помощью двух трехгранных карандашей должен построить пирамидку, где в основе 4 стакана, затем 3, затем 2 и 1.

«Построй пирамиду-2»

Перед ребенком 10 бумажных стаканчиков. Ребенок с помощью двух трехгранных карандашей должен построить пирамидку, где в основе 4 стакана, затем 3, затем 2 и 1.

Комплекс упражнений интересен для разнообразия детско-родительского досуга и прошел успешную апробацию с детьми и родителями.

Авторы публикации

Сидельникова Анастасия Александровна, учитель-дефектолог высшей квалификационной категории, ГБОУ «Школа № 1538», г. Москва, Россия.

E-mail: nastjasidelnikva@rambler.ru.

Иусова Любовь Анатольевна, учитель-логопед высшей квалификационной категории, ГБОУ «Школа № 1538», г. Москва, Россия.

E-mail: nastjasidelnikva@rambler.ru.

SENSOR-MOTOR GAMES FOR HOME LEARNING WITH CHILDREN

Sidelnikova A., teacher-defectologist of the highest qualification category, State budgetary educational institution «School № 1538», Moscow, Russia.

E-mail: nastjasidelnikva@rambler.ru.

Iusova L., teacher-speech therapist of the highest qualification category, State budgetary educational institution «School № 1538», Moscow, Russia.

E-mail: nastjasidelnikva@rambler.ru.

***Abstract.** The article describes a set of exercises for the development of fine and gross motor skills, which can be organized by parents of children with TNI, PDA, ASD at home. At the same time, the tasks of the development of proprioception, sensory abilities, visual-motor coordination and speech, the formation of orientation in space are being solved.*

***Keywords:** complex of games, sensorimotor correction, joint educational activities with parents, homework.*

Дата поступления: 08.06.2021.

УДК 376.1

ДИСТАНЦИОННОЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ: МНЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ


Л.И. Федорова П.А. Токмачева

ГБОУ ДО «Центр детского творчества «Строгино», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются особенности подготовки и проведения дистанционных занятий учителя-логопеда с детьми, даются рекомендации к организации рабочего места обучающихся и специалиста, описывается алгоритм проведения логопедических занятий.*

***Ключевые слова:** логопедические занятия, дистанционное обучение, мнение родителей и специалистов.*

Весна 2020 г. внесла изменения во все сферы нашей профессиональной и личной жизни. Коррекционная работа с детьми перешла в режим дистанционных консультаций и занятий. Очень быстро мы поняли, что не все привычные нам приемы и способы взаимодействия с ребенком можно перенести в онлайн. Поэтому появилась задача определения наиболее эффективных подходов в проведении логопедических занятий и закрепления речевых умений и навыков в домашних условиях.

 **Мнение родителей:** *«Летом 2020 г. во время тотального карантина мы с мужем осознали, что до школы нашему сыну Кириллу остался ровно год, а половина звуков в его речи смазана, и чужие люди редко понимают его с первого раза.*

За полгода до пандемии я уже пробовала водить Кирилла к логопеду, очно, в соседний детский клуб. Туда мы проходили 3 месяца дважды в неделю, но результатов я не увидела никаких, хотя мы прилежно выполняли все домашние задания. Я присутствовала на каждом занятии, доверие мое к специалисту уменьшалось от урока к уроку, пока не достигло критического минимума. Ученики стекались к этому логопеду потоком, все выполняли стандартные задания, логопед даже не помнила, чем занималась с моим сыном на предыдущем уроке, какие у него проблемы и особенности. А особенностей и хитростей у моего Кирилла припасено немало, этот смекалистый парень очень

быстро сообразил, как ему, делая вид, что он все выполняет, не особо напрягаться и не «включать голову».

Однажды в коридоре я встретила маму с ребенком, который, как оказалось, ходил к этому логопеду 2 года и «выговаривал уже почти все буквы, кроме «р», «ш», «ц», «ж», «л». После этого мы с Кириллом сбежали, взяли паузу, а мы с мужем твердо усвоили, что логопеда нужно выбирать не по территориальному признаку, а руководствуясь, прежде всего, профессиональными качествами специалиста.

Итак, в разгар карантина, когда все потихоньку сходили с ума, мы с мужем приняли решение не пускать насамотек логопедические проблемы, не откладывать, а заниматься дистанционно. Это решение, признаюсь, далось нам не просто, окружающие отговаривали нас и рекомендовали отложить постановку звуков до лучших, более спокойных, времен. На «мамских форумах» многие мамы и педагоги категорично высказывались о тщетности онлайн-занятий логопедией. Мы же решили попробовать и не прогадали».

На наш взгляд, сейчас очень важно обсуждать проблемы дистанционных логопедических занятий, обмениваться опытом и привлекать к этому не только специалистов, но и родителей как полноценных участников образовательного процесса. Представляем вам именно такой формат - совместную статью логопеда и мамы нашего воспитанника, которые активно включились в дистанционную работу и достигли результатов, которыми можно гордиться. Мы обсудим выбор онлайн-платформы, организацию рабочего места ребенка и логопеда, вопрос присутствия родителей на занятии, некоторые моменты структуры занятий и подробно остановимся на закреплении речевых навыков в домашних условиях.

ПЛАТФОРМА ДЛЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Первый вопрос, который встает перед любым специалистом: на какой платформе вести занятия? Мы сейчас работаем на двух платформах: Skype и Zoom. Для проведения занятий с дошкольниками вполне достаточно бесплатных версий данных сервисов. У той и у другой платформы есть свои преимущества.

Skype

- Автоматически сохраняет всю историю звонков с датами и продолжительностью. Это очень удобно для решения различных недоразумений с количеством проведенных занятий.

- В чат можно отправлять любые материалы: ссылки, презентации, видео, тексты заданий. Они сохраняются и находятся в постоянном доступе у родителей.

- Прост в использовании, не надо заранее планировать конференцию, генерировать и отправлять ссылку, ждать, пока ребенок зайдет на конференцию.

Zoom позволяет добавить в занятия интерактивную составляющую с помощью инструментов комментирования. Старший дошкольник быстро осваивает управление на экране карандашом, фломастером, стрелкой, может выбирать цвет, толщину линии, различные метки (сердечко, звездочку, галочку, крестик). Это дает возможность ребенку самостоятельно выполнять задание, превращаясь из «наблюдателя» в «активного деятеля». Выполнять задания можно как на заранее подготовленных материалах, так и на Whiteboard (белой доске). Это очень удобно, например, для зарисовки упражнений артикуляционной гимнастики или для объяснения родителям сложных моментов закрепления навыков.

Безусловно, существует еще большое количество различных платформ для занятий. Они постоянно совершенствуются и обновляются. Будет правильно следить за новинками и использовать их в работе, ведь выбор наших инструментов зависит от цели, задач занятия и, безусловно, предпочтений педагога.

✚ **Мнение родителей:** *«На занятиях мы освоили обе платформы, сейчас отдали предпочтение Zoom. Кириллу оказались по душе его графические инструменты. Он с большим удовольствием обводит картинки разными цветами, рисует линии и стрелки, немного «забывая» о сложности и важности заданий, что в нашем случае очень хорошо».*

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОЧЕГО МЕСТА РЕБЕНКА

К сожалению, многие родители пребывают в иллюзии, что для хороших результатов достаточно дать ребенку в руки телефон или планшет, и он сразу внимательно начнет слушать логопеда и выговаривать звуки. Но этого не происходит, ребенок отвлекается, не может разобрать изображения на экране, плохо слышит логопеда.

Такое занятие мучительно для всех. Поэтому еще до первого занятия родителям важно обсудить организацию рабочего места ребенка:

1. Занимаемся через экран ноутбука или монитора компьютера, соблюдая необходимое расстояние от экрана до глаз ребенка.

2. У ребенка должны быть микрофон и хорошо работающая камера. Иначе изображение будет постоянно расплываться и все занятие придется просить ребенка сидеть ближе к встроенному микрофону ноутбука.

3. Некоторые родители предлагают использовать во время занятия наушники с микрофоном. Это хороший вариант для ребенка, так как он не отвлекается на посторонние шумы. Но сразу надо предупредить родителей, что в комнате, где занимается ребенок (даже если он в наушниках), не стоит разговаривать, смотреть телевизор, слушать музыку, так как все это слышит логопед.

4. Очень важно отрегулировать качество Интернета. Если одновременно с логопедическим занятием еще несколько человек в квартире подключаются к WiFi, то возникнут сложности с его скоростью и изображение и звук сильно ухудшится.

5. Для работы с инструментами Zoom удобно, если у ребенка будет «мышка». Тачпад (англ. touchpad: touch - касаться, pad - подушечка) ноутбука сложна для ребенка.

6. Во время занятия не стоит сажать ребенка на стул на колесиках. По нашему опыту все дети, которые занимаются на таком стуле, радостно катаются и крутятся вокруг себя.

✚ **Мнение родителей:** *«Логопед сразу рассказала нам, как правильно организовать рабочее место для ребенка: мы убрали вращающийся стул, нашли удобную высоту для компьютера, подключили «мышку», исключили все внешние шумы, и теперь Кирилл вполне справляется с компьютером самостоятельно».*

Если вы ведете свой профессиональный профиль в социальных сетях (Facebook, Instagram и др.), то рекомендуем разместить в нем «Вредные советы для родителей для онлайн-занятий с дошкольниками».

**ВРЕДНЫЕ СОВЕТЫ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ
для онлайн-занятий с дошкольниками**

Вредно!	В шутку!	А если серьезно!
Пусть ребенок занимается с телефона	Ребенок быстро устанет, начнет зевать, но, может быть, <i>разовьет в себе навык рассматривания мелких картинок и чтения мелких слов.</i>	Размер экрана телефона очень неудобен для выполнения заданий. На наш взгляд, занятия с телефона возможны только в экстренных случаях (отъезд, госпитализация).
Занимайтесь с плохим WiFi	Вы точно <i>расширите воображение ребенка и научите его догадываться, на что похоже это размытое изображение.</i>	Низкоскоростной Интернет постоянно зависает, тормозит, удлинняет время прохождения аудиосигнала (слова становятся эхом), дает нечеткое изображение. Ребенок сразу начинает беспокоиться, отвлекаться, терять контакт с логопедом.
Пусть у ребенка будет слабый микрофон	А лучше - пусть вообще не будет звука. <i>Ребенок и логопед напрактикуются в чтении по губам.</i>	У нас был случай, когда мама сказала: «Ничего страшного, он же вас слышит! Вы давайте задания, а я поправлю, если он неправильно ответит». Поэтому рекомендуем уже на первой встрече оговорить все требования к техническому обеспечению занятия.

<p>А если не работает камера - вообще мечта!</p>	<p>Ребенок <i>научится догадываться по описанию, что просит сделать логопед.</i></p>	<p>Бывает, что во время занятия пропадает изображение на экране. Чаще всего причина - недостаточное качество Интернет-соединения. Но бывает, что плохое изображение или его отсутствие – результат работы камеры. Мы рекомендуем родителям заранее проверить и настроить камеру.</p>
<p>Посадите ребенка на стул на колесиках!</p>	<p><i>Улучшите вестибулярный аппарат.</i></p>	<p>Все дети, которых сажают на стул на колесиках, рано или поздно начинают на нем крутиться и кататься около стола. Это очень отвлекает ребенка от занятия.</p>

РАБОЧЕЕ МЕСТО ЛОГОПЕДА

Не менее важной, чем организация рабочего места, является подготовка рабочего места логопеда. Общие технические требования остаются такими же: хороший Интернет, микрофон, камера. Стоит также обратить внимание на следующие моменты:

- Ребенок видит все, что расположено за вами: полки, цветы, шкафы с книгами, собаку и кошку. И все эти предметы очень привлекательны для детей. Поэтому лучше сидеть на **светлом фоне** с минимальным количеством предметов или быть готовым потратить время занятия на обсуждение изменений окружающего пространства.

- Дети реагируют и на одежду. Если занятие проходит на светлом фоне, то одеваться лучше чуть ярче, отдавая предпочтение однотонным предметам одежды.

- Важным является хорошее освещение во время занятия. Дневной свет часто не дает достаточного освещения. Поэтому используем и верхнее, и боковое дополнительное освещение.

- Стол и стул для занятий должны быть удобными.

Каждый день мы рекомендуем заранее выйти в онлайн, посмотреть на себя в кадре, оценить внешний вид рабочего места, убрать все лишнее, добавить освещение.

ПРИСУТСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ

Для того чтобы определиться с необходимостью присутствия родителей на занятии, давайте рассмотрим плюсы и минусы нескольких вариантов.

1-й вариант

Родитель находится рядом с ребенком

Плюсы:

- + Родитель знает, что происходит во время занятия, вникает в процесс.
- + После занятия родитель задает конкретные вопросы о том, почему ребенок не справляется с заданием, что необходимо сделать для развития навыков.
- + Логопеду, ссылаясь на фрагмент занятия, легко объяснить, как и чем заниматься с ребенком дома.

Минусы (бывают не всегда, но часто):

- Ребенок активно привлекает внимание родителя, «играет на публику».
- Родитель, неожиданно для ребенка и логопеда, начинает вмешиваться в занятие, исправлять речь ребенка, подсказывать, поправлять камеру, микрофон, выполнять за ребенка задание на экране. Обычно ребенок выдает бурную эмоциональную реакцию в ответ на такие действия родителей.
- У родителя может неожиданно зазвонить телефон, и приходится продолжать занятие на фоне громкого разговора, так как родитель уже забыл, что идет занятие.

2-й вариант

Родитель отсутствует

Плюсы:

- + Ребенок не ждет постоянного одобрения со стороны родителя.

- + Ребенок отвечает самостоятельно, а не ждет подсказки от родителя.
- + Родитель не комментирует ответы ребенка, не вмешивается в процесс.

Минусы:

- Родитель не знает, чем занимается логопед.
- Логопеду надо тратить дополнительное время на объяснение проблем и, порой, убеждать, что речевые проблемы действительно существуют.
- Родителю сложно выстроить игровое взаимодействие с ребенком, так как он не видел, что делает логопед.

3-й вариант

Родитель находится в соседней комнате с открытой дверью и слышит все, что происходит на занятии

Плюсы:

- + Родитель слышит все ответы ребенка, и при заключительной беседе логопеду достаточно сконцентрировать внимание на ошибках, чтобы было понятно домашнее задание.
- + В случае технических сложностей родитель моментально приходит на помощь.
- + Родитель хорошо ориентируется в приемах закрепления речевых навыков и играх по изучаемой теме и может перенести их в повседневную жизнь ребенка.

✚ **Мнение родителей:** *«Я все же присутствую на каждом логопедическом занятии. Моему сыну это добавляет спокойствия, он, признаться, любит мою поддержку, ему также добавляет уверенности, если за какую-то его проблему/задачу мы беремся всей семьей, а не спрашиваем с него одного. Но во время занятия я строго придерживаюсь «политики невмешательства».*

В нашей онлайн-практике встречаются все три варианта присутствия/отсутствия родителей. Мы всегда отталкиваемся от желания родителей и ребенка и поддерживаем любую, даже самую небольшую, заинтересованность родителей. Но если мы видим, что ребенок постоянно отвлекается и присутствие родителей вносит деструктивную составляющую, то, конечно, договариваемся с ребенком о том, что «у мамы сейчас срочные дела и ей нужно выйти в другую комнату».

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ

Логопеду при подготовке и проведении онлайн-занятий следует учитывать некоторые моменты:

- Ребенок во время занятия находится в домашних условиях. Это его территория и его правила. И логопедическое занятие может вообще не входить в его сегодняшние планы.

- Родители могли не предупредить ребенка о сегодняшнем занятии, а если и предупредили заранее, то вовремя не напомнили. И ребенку пришлось резко прекращать игру. Поэтому ребенок, особенно в первый раз, может встретить логопеда враждебно и настороженно. Но это совсем не значит, что он не хочет с вами общаться и занятие или консультацию нужно отменять. Ребенок довольно быстро переключается, когда логопед начинает с ним разговаривать.

- Для ребенка важна структура занятия, повторяющаяся из одного дня в другой. Эта предсказуемость помогает удержаться в рамках требований логопеда и привыкнуть к продолжительности занятия.

- В онлайн-занятии очень важна роль наглядных материалов. Они должны быть крупными, четкими. Хорошо себя зарекомендовали пособия на липучках и на магнитах.

- На занятии максимально уделяем внимание речи ребенка – ее должно быть больше, чем речи логопеда.

- Анализируя занятия коллег, мы заметили, что порой логопеды «застревают» на отработке повторов за логопедом правильных слогов, слов, предложений. Такие задания, если ребенок просто сидит и повторяет, скучны для ребенка и сильно его демотивируют. Ребенок по своей природе – деятель. Поэтому если есть необходимость повторения, задания надо обязательно разнообразить, например, с помощью инструментов комментирования в Zoom.

- Высокую эффективность при работе с дошкольниками показали задания, в которых ребенок прямо на экране может:

- Обводить предметы.
- Зачеркивать предметы.
- Подчеркивать.
- Соединять стрелками.
- Рисовать путь.
- Соединять последовательность событий.
- Отмечать необходимые предметы «метками».

– Дорисовывать недостающие детали и т.д.

Такая работа проводится в рамках задач логопедического занятия и с отработкой большого количества речевых упражнений. Это сильно повышают заинтересованность ребенка и мотивируют модулировать собственное речевое высказывание.

• Завершение - это важный этап занятия. Хорошо себя зарекомендовали заключительные аплодисменты, фраза: «Всем, всем, всем, спа-си-бо!».

ЗАКРЕПЛЕНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

Переходим к наиважнейшей части работы логопеда - закреплению речевых навыков. Традиционно логопеды используют огромное количество упражнений с различным наглядным материалом, который на занятиях в кабинете ребенок может определять на ощупь, сортировать, выбирать, раскладывать, перекладывать и т.д. То есть речевые навыки закрепляются с помощью заданий, включающих не только слуховое и зрительное внимание, но и сенсорное восприятие и моторное развитие. Не все из этого применимо в дистанционной работе. Кроме этого, если ребенок ходит в детский сад, мы можем рассчитывать на то, что воспитатели приложат максимум усилий для автоматизации звуков или развития речи.


✚ **Мнение родителей:** *«У моего сына Кирилла есть некоторые проблемы с чувствительностью и познанием окружающего мира и, соответственно, с выражением своих мыслей обо всем, что ему неинтересно. Так, в свои 6 лет он легко пишет простейшие программы для роботов, которых он обожает, но не различает овощи и фрукты, не знает, где они растут и для чего они».*

В такой ситуации, если бы логопед работал в кабинете, используется игра «Волшебный мешочек, в котором ребенок на ощупь выбирает предметы, находит к ним пару, подбирает признаки, действия, варит суп, делает салат и т.д. В ситуации онлайн-занятий эти полезные игровые приемы с удовольствием используют родители. Но при этом логопеду следует им **подробно объяснить:**

- что надо отрабатывать;
- как отрабатывать;
- с какой целью отрабатывать.

Закрепление лексико-грамматических конструкций в домашних условиях

Включая родителей в коррекционный процесс, необходимо «дать в руки» не только игровые приемы, но и тот объем лексики и грамматики, которая необходима ребенку на данном этапе развития. Не секрет, что многие родители уделяют достаточное внимание расширению словаря существительных, совершенно забывая о том, что в речи, кроме них, есть прилагательные, глаголы, числительные, местоимения, наречия и т.д. Желательно давать не просто списки слов, а примеры логопедических игр и упражнений. В настоящее время существует огромное количество таких пособий, удобных для использования в домашних условиях. При этом желательно обсудить с родителями, каким образом выполнять задания, что именно будет делать ребенок: доставать, перекладывать, ловить, бросать, прыгать и т.д., так как для родителей совершенно неочевидно, что во время речевого упражнения нужно еще что-то делать, кроме говорения.

 **Мнение родителей:** *«Логопед порекомендовала нам заниматься не только с книжками, а пойти на рынок, купить вместе с сыном овощей и фруктов: ощупывать их, нюхать и угадывать по вкусу и запаху, а еще лучше посоревноваться с другими членами семьи. Рекомендация мне сразу показалась «рабочей», нашему папе идея тоже понравилась. «Европейская культура - агональная по своей природе», - вспомнил муж истину, которую открыл нам один уважаемый профессор философии еще на втором курсе. - Кирилл, в воскресенье мы устроим семейные соревнования по фруктам и овощам». С этого все и началось. Забегая вперед, скажу, что игра «Семейные соревнования» между папой и сыном в нашей семье прижилась и стала любимым воскресным развлечением, досугом. Вместе мы уже освоили темы фруктов и овощей, ягод, деревьев и листьев, грибов».*

При закреплении материала по лексическим темам родители Кирилла выбрали интерактивное соревнование между папой и сыном и ответственно отнеслись не только к проведению самого мероприятия, но и к подготовке. На наш взгляд, очень важно, что на каждом этапе решались **конкретные логопедические задачи:** речевое планирование деятельности, расширение словаря, формирование логико-грамматических конструкций, развитие самоконтроля, совершенствование навыков коммуникации и диалогической речи.

Рассмотрим подробнее каждый этап подготовки к соревнованиям.

✚ **Этапы подготовки соревнований:** *«Самая важная часть «Семейных соревнований» - это подготовка. Мой муж много работает и не имеет возможности подготовиться, сын же, напротив, готовится старательно, и к моменту соревнований он не просто выступает с папой на равных, он даже получает преимущество - это и есть его главный стимул. К соревнованиям по теме «Овощи-фрукты» мы готовились в несколько этапов.*

✚ **1-й этап. Составление списка покупок.** *Уже в этот момент мы обсуждали каждого «кандидата»: например, баклажан – это овощ, он фиолетовый, овальный, на ощупь твердый, растет на грядке, его срывают и готовят из него, например, жареные баклажаны. «Овальный очень нам подходит, - говорит Кирилл, - можно положить рядом с ним кабачок, папа не отличит точно». «Надо купить апельсины и мандарины одинаковых размеров, - подсказываю я, - их можно отличить по кожице и по запаху, а можно и перепутать». Сын вносит и этих «кандидатов» в наш список.*

✚ **2-й этап. Покупка овощей и фруктов.** *В овощной секции магазина мы провели больше часа. Я доверила сыну самому выбирать каждый фрукт и овощ из всего многообразия, складывать в пакетик, нести на кассу. Он получил от своей самостоятельности и хозяйственности огромную радость. Мы брали по 2-3 штуки каждого плода, чтобы соревнование было сложнее и чтобы можно было приготовить один. Мы с Кириллом купили баклажаны, кабачки, помидоры, огурцы, морковь, картошку, свеклу, сливы, апельсины, большие мандарины, яблоки, груши, персики, бананы и инжир, о существовании которого сын раньше не подозревал.*

✚ **3-й этап. Обсуждение покупок.** *Дома мы с Кириллом вместе помыли наши покупки, это заняло много времени, в процессе мытья мы не могли ими налюбоваться. Потом мы их разложили на столе и просушили, затем принялись складывать в корзину и обсуждать каждый. В процессе я задавала сыну вопросы:*

- Как называется?
- Овощ или фрукт?
- Какого цвета и формы? (не такой простой вопрос про цвет)
- Где растет? (дерево, куст, грядка)
- Как собирают? (срывают, выкапывают)

✚ **4-й этап. «Волшебный мешочек».** На следующий день мы начали «генеральную репетицию». Положили все купленное в черный непрозрачный пакет. Сын должен был взять в пакете что-то одно, но не доставать, а хорошенько ощупать двумя руками (это важно!) и угадать, что это (где растет, какого цвета и формы и т.п.). «Репетиция» с перерывами длилась целый день. Не так просто оказалось разобраться с яблоками, апельсинами, мандаринами и персиками, которые были одинаково круглые и по размеру совпадали. Но у каждого Кирилл сам нашел особенности: черенок яблока, шершавую кожу апельсина, гладкость мандарина, пушок у персика. Удивительно, но уже на этом этапе Кирилл не путал названия и другие детали.

- Некоторые ароматные плоды мы учились различать на запах (завязывали глаза) и на вкус.
- Отдельно мы тренировали конкурс «четвертый лишний», когда я выкладывала в ряд 4 плода, а Кирилл должен был сказать, что лишнее и почему. На занятиях с логопедом Кирилл никак не мог освоить это задание. Поэтому я начала с самого легкого: когда на столе было 3 овоща и 1 фрукт. Потом усложняла задание: нужно было убрать лишнее по признаку цвета, формы, размера, вкуса, способа выращивания (в земле или на кусте, на дереве)».

Развитие связной речи

Развитие диалога – одна из сложнейших логопедических задач. Дети умеют отвечать на примитивные «бытовые» вопросы и испытывают колоссальные трудности в диалоге, требующем рассуждения, анализа ситуации, переноса знаний в новые условия. Игра остается лучшим средством для развития диалога, особенно, если в ней необходимо обосновать свое мнение, объяснить, почему ты так считаешь.

Почти все игры имеют соревновательный момент. Мы с осторожностью относимся к использованию конкуренции в коррекционной работе, но считаем, что в домашних, психологически безопасных для ребенка, условиях можно использовать элементы состязаний. Ведь это является неотъемлемой частью жизни, и ребенку, даже маленькому, необходимо учиться иногда проигрывать. Познакомимся с тем, как проходили Семейные соревнования в семье Кирилла.

✚ **Проведение соревнований.** «В воскресенье настал час X, мы торжественно открыли «Семейные соревнования». Доску (у нас есть доска для маркеров, но достаточно обычного листа бумаги) я разделила на две части: «Кирилл» и «Папа».

- **В первом туре «Кот в мешке»** нужно было узнать плод на ощупь. За правильную отгадку давалось 3 балла, за каждую дополнительную характеристику (фрукт или овощ, где растет, как срывают) еще плюс 1 балл.
- **Во втором туре** нужно было с завязанными глазами узнать плод по запаху (3 балла).
- **В третьем туре** ждали логические загадки, например, «Четвертый лишний» (3 балла).
- И, наконец, **Суперигра «Узнавание на вкус»** (5 баллов).

✚ В «Семейных соревнованиях» с небольшим отрывом победил Кирилл, потому что папа допустил несколько ошибок; роковым для него, к нашему безграничному веселью, стал инжир».

Как перенести полученные навыки на другие лексические темы?

Для ребенка с речевыми нарушениями важным этапом развития является возможность переноса сформированных навыков в новые условия. Для этого необходимо в каждой новой теме обращать внимание родителей на конкретные речевые конструкции, учить их закреплять в связной речи.

✚ **Творческий подход родителей:** «Тему «Овощи и фрукты» мы уже проводили не один раз. Мне даже кажется, что лучше изначально разделить ее на две части из-за объема.

✚ Тема «Ягоды» проходила по тем же принципам: на рынке мы купили голубику, клубнику, малину, крыжовник, рябину, нарвали в саду ежевику, черную и красную смородину, заказали в магазине замороженную облепиху, бруснику, чернику, вишню, докатили на велосипеде домой арбуз. Дома мы долго мыли их, пробовали на вкус, отмечали кислый или сладкий привкус, нюхали, изучали их кожуру: твердая или мягкая, с зернышками или гладкая. Особое внимание мы уделяли разделению ягод на садовые и лесные, на способ их выращивания (на кусте, на дереве), обсуждали, что можно из них приготовить (компот, пирог, варенье, обязательно проговаривая, например, «малиновое варенье», «вишневый компот»). В воскресный вечер мы провели «Семейные соревнования», которые состояли все из тех же четырех туров в

несколько другой последовательности: «Кот в мешке», «Узнай по вкусу», «Четвертый лишний», Суперигра «Узнай ягоду по аромату».

✚ С «Деревьями и листьями» вышло чуть сложнее, но тоже очень интересно. Всю неделю во время прогулок мы всей семьей собирали листья разных деревьев: липы, дуба, клена, каштана, осины, березы, ивы, вместе мы искали сосновые и еловые шишки, каштаны, желуди - и это было весело. Однако нужно помнить, что листья быстро вянут, поэтому мы их сразу обводили и вырезали из картона, а потом раскрашивали. На соревнованиях на вкус мы листья, конечно, не пробовали, но на ощупь и на запах Кирилл научился различать сосновые и еловые шишки и даже их колючки.

✚ Грибы во время прохождения одноименной темы «Грибы» у нас тоже были картонные, зато их весело было делить на ядовитые и съедобные, на те, которые растут под деревьями, и те, что на пнях. Я даже рисовала маленькие «пейзажики» с березой, осиной и трухлявым пнем, куда нужно было «посадить» правильный гриб. Важно не то, что Кирилл научился отличать подберезовик от белого гриба и подосиновика, а то, что он понял, почему этот гриб так называется, он узнал, что у гриба есть ножка и шляпка, что из грибов варят суп, грибы жарят и солят».


Результаты работы по развитию речи

Безусловно, такая тщательная работа не может не принести результатов. Одним из показателей успеха является появление отработываемых навыков в повседневной речевой активности ребенка.

✚ **Мнение родителей:** «В нашей семье эти воскресные соревнования прижились. Язык Кирилла стал богаче, он перестал «зажиматься» при разговорах на неудобные темы. Более того, он, кажется, впервые любит осень, он стал показывать мне красивые листья и отмечать разные вкусы, чего раньше с ним не случалось. У моего мужа тоже открылись глаза и появились новые чувства; в течение недели он также высматривает подходящие для игры объекты, а к соревнованиям подходит с азартом. Мне по душе наши игры: во-первых, потому что мы посильным образом помогаем Кириллу освоиться в этом большом мире; во-вторых, мне нравятся занятия, в которые вовлечена вся семья; в-третьих, я и сама, признаться, не настолько открыта красотам природы, и

мне приятно вместе с сыном что-то рассматривать, ощупывать и удивляться, как в детстве».

Таким образом, при дистанционном обучении существенно меняется роль родителей. Его результативность будет напрямую зависеть от их умения заинтересовать ребенка и создать условия для выполнения рекомендаций логопеда.

 **Мнение родителей:** *«Сейчас, оглядываясь назад, мне кажется, что дистанционные логопедические занятия - это было наше самое лучшее решение за весь карантин. Поэтому, как мне кажется, «логопедический дистант» нужно рассматривать не как ограничение, а как расширение наших возможностей! И, как показал опыт нашей семьи, важно найти баланс между онлайн и офлайн, не выпасть полностью из реальности, а, напротив, дополнить дистанционные занятия упражнениями, в которых нужно подключать все наши органы чувств».*

Мы уверены, что дистанционные занятия станут неотъемлемой частью нашей профессиональной жизни. Наш опыт показывает, что они могут быть достаточно эффективными при условии сотрудничества родителей и логопеда. А сотрудничество зависит от того, сможет ли логопед донести цели и способы их достижения понятным для родителей языком.

Авторы публикации

Федорова Людмила Игоревна, канд. психол. наук, логопед-дефектолог высшей квалификационной категории, ГБОУ ДО «ЦДТ «Строгино», г. Москва, Россия.
E-mail: 461119@mail.ru.

Токмачева Полина Анатольевна, канд. филос. наук, лектор-искусствовед Государственного музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, мама воспитанника ГБОУ ДО «ЦДТ «Строгино», г. Москва, Россия.
E-mail: kadr@arts-museum.ru.

DISTANCE LOGOPEDIC LESSON: OPINION OF PARENTS AND SPECIALISTS

Fedorova L., Cand. psychol. Sci., speech therapist-defectologist of the highest qualification category of the State Budgetary Educational Institution of Continuing Education Center for Children's Creativity «Strogino», Moscow, Russia.
E-mail: 461119@mail.ru.

Tokmacheva P., Cand. philosopher. Sciences, lecturer-art critic at the State Museum of Fine Arts named after A.S. Pushkina, mother of a pupil of the State Budgetary Educational

Institution of Higher Education of the Central Children's House «Strogino», Moscow, Russia. E-mail: kadr@arts-museum.ru.

***Abstract.** The article summarizes the features of preparing and conducting remote classes of a speech therapist teacher with children, provides recommendations for organizing the workplace of students and specialists, and describes the algorithm for conducting speech therapy classes.*

***Keywords:** speech therapy classes, distance learning, opinion of parents and specialists.*

Дата поступления: 08.06.2021.