

Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования Ярославской области
«Институт развития образования»

**Актуальные вопросы организации обучения
детей и молодежи с ограниченными
возможностями здоровья и инвалидностью**

*Сборник статей конференции,
посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского*



Ярославль
2017

УДК 376.2
ББК 74.3
А 43

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ГАУ ДПО ЯО ИРО

А 43 Актуальные вопросы организации обучения детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: сборник статей конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского / сост. Посысов Н. Н. — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017 — 182 с.

УДК 376.2
ББК 74.3

Печатается в авторской редакции.

© ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017
© Посысов Н. Н., составление, 2017

Содержание

Введение.....	6
<i>Посысов Н. Н.</i> Наш современник — Лев Семенович Выготский	8
<i>Атоян С. Е.</i> Современные образовательные технологии как средство повышения качества образования в условиях ФГОС ДО.....	12
<i>Бабкина С. Н.</i> Алгоритм деятельности специалистов школьного ПМПк в условиях внедрения инклюзивных образовательных практик.....	16
<i>Барсукова М. В.</i> Приемы коррекции дыхания и голоса, использование средств логоритмики для формирования плавной речи у детей с заиканием.....	19
<i>Бутыркина И. Н.</i> Программа индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ (ЗПР) как часть адаптированной образовательной программы.....	22
<i>Вербицкая Ю. П.</i> Результаты реализации мероприятий Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» в Ярославской области в 2011–2015 годах.....	31
<i>Вечканова И. А.</i> Организация предпрофильной подготовки как одно из важных условий подготовки обучающихся с задержкой психического развития к профессиональному самоопределению.....	33
<i>Голубева М. А.</i> Управленческий аспект процесса перехода к инклюзивному образованию: первые шаги.....	36
<i>Гомоль М. А., Курганова Е. А., Шебякина Е. А.</i> Организация работы учителей-дефектологов в условиях МУ Центр «Содействие» г. Ростова...	39
<i>Касаткина М. А., Леонтьева Н. И.</i> Практика организации работы с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья.....	41
<i>Кангина К. А.</i> Взаимодействие участников образовательного процесса МДОУ «Детский сад № 209» г. Ярославля в условиях инклюзивного образовательного пространства.....	44
<i>Кашина О.В.</i> К вопросу о разработке адаптированных программ в дополнительном образовании.....	45
<i>Климова Н. А.</i> Из опыта обучения детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе.....	51
<i>Коваленко Ю. В.</i> Опыт сопровождения детей с ОВЗ в МДОУ № 16 «Ягодка».....	54
<i>Кожохина Л. В.</i> Использование метода замещающего онтогенеза в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ОВЗ в ДОУ.....	56
<i>Корсун Ю. И.</i> Использование сенсорной комнаты для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....	60
<i>Курганова Е. А.</i> Планирование коррекционной работы как составляющая содержательного раздела АООП НОО.....	64
<i>Курнина О.Е.</i> Организация учебного процесса в основной школе для детей с ТНР.....	68

<i>Лукашина М. Ф., Теплова Л. Е., Алксеева Н. М.</i> Опыт взаимодействия ППМС-центра и образовательной организации по подготовке педагогов и родителей к внедрению инклюзивных образовательных технологий.....	74
<i>Отрошко Г. В.</i> Реализация адаптированных образовательных программ образования детей с ограниченными возможностями здоровья: региональный опыт.....	78
<i>Паутова Т. В.</i> Вариативность использования инновационных образовательных технологий в коррекционно-логопедической работе с детьми, имеющими ТНР.....	83
<i>Петрова Н. И.</i> Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательной организации: успехи и проблемы (из опыта работы средней школы № 12 г. Ярославля).....	91
<i>Репина А. В., Рощина Г. О., Жаворонкова Л. В.</i> Модернизация технологий и содержания повышения квалификации, переподготовки педагогов в условиях внедрения инклюзивного образования.....	94
<i>Ромашкина Е. Н.</i> Речевое развитие дошкольников с ограниченными возможностями здоровья — средство реализации процессов интеграции и инклюзии в современном образовании.....	100
<i>Русанова Л. С.</i> Внутрисемейное общение как фактор речевого развития ребенка.....	104
<i>Рябикова Л. Н., Кузнецова Н. Б., Кулемина Ж. В., Малкова С. В., Сальникова О. В.</i> Учёт социального контекста при разработке школой адаптированной основной общеобразовательной программы.....	112
<i>Савастьянова О. А.</i> Организация проектной деятельности младших школьников с задержкой психического развития в ходе внеурочной деятельности как способ достижения метапредметных результатов.....	116
<i>Сергеева Е. В., Ожогова Н. Ю.</i> Инклюзивное образование: практика сопровождения детей с задержкой психического развития в дошкольных образовательных учреждениях.....	119
<i>Смирнова Е. В.</i> Системно-деятельностный подход в условиях внедрения инклюзивной практики при реализации ФГОС ДО.....	125
<i>Смирнова А. С.</i> Система работы ДОО по взаимодействию с семьями, имеющими детей с ОВЗ (на примере МДОУ «Детский сад № 109»).....	132
<i>Соколова О. Н.</i> Адаптация рабочей программы педагога для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	137
<i>Усанина Н. С.</i> Сопровождение инклюзивной практики в ДОО.....	147
<i>Финогенова О. Ю.</i> Специфика профессиональной деятельности педагога дополнительного образования в инклюзивном образовательном пространстве).....	152
<i>Фомаиди О. М.</i> Коррекция фонетических нарушений речи у незрячих детей.....	156
<i>Харавинина Л. Н.</i> Модернизация содержания программ повышения квалификации для специалистов профессионального образования как фактор продвижения инклюзивного образования в региональной системе	

образования.....	159
<i>Цветаева М. В.</i> Инклюзивное профессиональное образование: новые подходы.....	163
<i>Червякова Е. С.</i> Тьютор, как новая профессия в образовании детей с ограниченными возможностями.....	167
<i>Чеснова Л. Ю.</i> Использование инклюзивного подхода в ДОУ.....	170
<i>Щербак А. П.</i> Туристические маршруты для детей с ограниченными возможностями здоровья.....	175
Сведения об авторах.....	179

Введение

В сборнике представлены статьи участников межрегиональной научно-практической конференции «Актуальные вопросы организации обучения и социализации детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья», которая состоялась 26–27 октября 2016 года в г. Ярославле в рамках празднования *120-летия Л.С. Выготского*. Организаторами конференции выступили Департамент образования Ярославской области, ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования».

Партнерами по организации конференции стали: Департамент образования мэрии г. Ярославль, Департамент образования Администрации городского округа г. Рыбинск, МУ Центр «Содействие» г. Ростов, МОУ ДПО Городской центр развития образования г. Ярославль, ГПОУ ЯО Ярославский колледж управления и профессиональных технологий, Ярославская областная клиническая психиатрическая больница, МОУ Центр психолого-медико-социального сопровождения «Доверие», г. Ярославль, базовые площадки ГАУ ДПО ЯО ИРО, НОО Ярославское городская общественная организация СОК «Соратник», Ярославская общественная организация слепых, Всероссийская общественная организация глухих, Государственное учреждение культуры Ярославской области «Ярославская областная специальная библиотека для незрячих и слабовидящих», НП конно-спортивный клуб «Кентавр», Ассоциация родителей детей с РАС (г. Ярославль), общественная организация «Лицом к миру».

В конференции приняли участие более 300 человек: ученые, научные сотрудники и преподаватели ВУЗов, методисты, руководители образовательных учреждений и педагоги, реализующие инклюзивное образование; студенты, аспиранты и магистранты; родители детей с ограниченными возможностями здоровья; представители общественных организаций, решающие проблемы образования, социокультурной реабилитации и психолого-педагогического сопровождения и поддержки детей с ОВЗ из **6 регионов** Российской Федерации.

В процессе работы участники конференции:

- **обсудили** широкий круг теоретико-методологических, организационно-управленческих вопросов организации обучения и социализации детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования. В представленных докладах нашли отражение вопросы научно-методического обеспечения инклюзивного образования, психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образовательного процесса, подготовки кадров для обеспечения инклюзивной практики, допрофессиональной и профессиональной подготовки детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья, обсудили имеющийся в России положительный опыт развития инклюзивного образования;

- **приняли участие в Фестивале инклюзивных мастер-классов**, который был представлен новыми методиками и технологиями обучения и организации досуга детей и молодежи с ОВЗ и инвалидностью;

- **познакомились** с практическим опытом развития инклюзивного образования на примере работы 7 образовательных учреждений Ярославской области – базовых площадок ГАУ ДПО ЯО ИРО по развитию инклюзивного образования, в которых состоялись практико-ориентированные семинары и мастер-классы;

- **отметили:** положительные тенденции развития и законодательное закрепление инклюзивного образования в Российской Федерации, но недостаточную ресурсную базу и психологическую готовность педагогов массовой школы к работе с детьми с ОВЗ; своевременность и актуальность привлечения внимания профессионального сообщества работников образования к проблеме развития и продвижения инклюзивных процессов, освоения новых методов и технологий обучения детей с ОВЗ, но недостаточную учебно-методическую оснащенность этого процесса; опыт организации допрофессиональной и профессиональной подготовки детей и молодежи с ОВЗ в школах и системе среднего специального образования и положительный сдвиг в этом направлении — создание специальных ресурсных центров профессионального образования инвалидов и их трудоустройства; наличие российской специфики и региональных моделей развития инклюзивного образования, которую необходимо учитывать при «копировании» зарубежного опыта.

Наш современник — Лев Семенович Выготский

В 2016 году исполнилось 120 лет со дня рождения одного из самых выдающихся психологов XX столетия *Льва Семёновича Выготского*. Именно благодаря ему и его работам наша отечественная психология получили мировое признание. Несмотря на то, что работам Л. С. Выготского уже около века, они не утратили своей значимости и актуальности, особенно для тех специалистов, которые посвятили свою жизнь исследованию закономерностей развития психики ребенка. Он наш современник, он наш собеседник. С ним, как разработчиком наиболее сложных проблем новой психологии, постановщиком уникальных экспериментов, автором культурно-исторической теории, можно вести диалог в реальном историческом времени, погружаясь в его блестящим языком написанные тексты. Даже всего одна его книга «Мышление и речь», являющаяся обобщением результатов десятилетней непрерывной работы автора и его сотрудников над исследованием закономерностей развития научных понятий ребенка, психологической природы письменной речи и внутренней речи и их отношения к мышлению может составить ему мировую славу.

Л. С. Выготский сформулировал основной закон развития высших психических функций: «всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная деятельность, т. е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая. Речь первоначально возникает как средство общения между ребенком и окружающими его людьми. Только впоследствии, превращаясь во внутреннюю речь, она становится основным способом мышления самого ребенка, становится его внутренней психической функцией...».

Выготский сформулировал основной вопрос, без ответа на который невозможно осмысленно осуществлять педагогическую деятельность. Это вопрос об отношении обучения и развития. Ответ Выготского состоит в том, что обучение и развитие следует рассматривать не как параллельные или взаимосвязанные процессы, Обучение выступает в качестве источника развития ребенка, создавая «зону ближайшего развития». Соответственно, наиболее эффективным является лишь то обучение, которое «забегает вперед развития. Он разработал методику экспериментального формирования понятий — прототип обучающего диагностического эксперимента. Построение диагностических методик в форме обучающего эксперимента позволяет выявить различия в объеме зоны ближайшего развития, которая имеется у всех детей. Но, если у нормально развивающегося ребенка она может быть очень значительной, то у умственно отсталого ребенка ее объем сравнительно невелик.

Одним из научных интересов Л. С. Выготского были глубинные и жизненно важные проблемы дефектологии, методологические и теоретические основы психологии работы с детьми, страдающими различными умственными и физическими дефектами. Исходя из учения Адлера о компенсации, Лев Семенович утверждал, что нормальный и аномальный ребенок развиваются по

одним и тем же законам. Однако, наряду с общими закономерностями имеет место и своеобразие развития аномального ребенка, которое заключается в расхождении биологического и культурного процессов развития.

Наиболее плодотворной и современной для инклюзивного образования является идея Л. С. Выготского о развитии высших психических функций через интерпсихический механизм: развитие психики состоит в интериоризации ребенком структуры его внешней, совместной с взрослым и опосредованной знаками деятельности. Основные положения, на которые необходимо ориентироваться педагогам и психологам в воспитании ребенка особого, по мнению Л. С. Выготского, следующие:

1. Между миром и человеком стоит социальная среда, которая преломляет и направляет по-своему все, что исходит от человека к миру и от мира к человеку. Голого, несоциального, непосредственного общения у человека с миром нет. Недостаток глаза или уха означает поэтому, прежде всего, выпадение серьезных социальных функций, перерождение общественных связей, смещение всех систем поведения.

2. Всякий телесный недостаток — будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие, не только изменяет отношение человека к миру, но прежде всего сказывается на отношениях с людьми. Органический порок или дефект реализуется как социальная ненормальность поведения.

3. Если психологически телесный недостаток означает социальный вывих, то педагогически воспитать такого ребенка — значит вправить его в жизнь, как вправляют вывихнутый больной орган.

4. Вместо биологической компенсации должна выступить идея *социальной компенсации дефекта*. Важно научиться читать, «а не видеть буквы». Важно научиться узнавать людей и понимать их состояние, а не просто иметь физические способности слушать звук человеческой речи. Важно уметь включать себя в разные отношения с людьми, а не просто физически перемещаться в пространстве.

Выготский сумел определить ведущие тенденции в предупреждении и преодолении аномального детства, выявить, систематизировать и увязать их с общими закономерностями развития личности и общества. Им были сформулированы новые задачи специальной педагогики и специальной школы, основные теоретические предпосылки для перестройки работы в области аномального детства. Суть их сводилась к тому, чтобы «связать» педагогику дефективного детства (сурдо-, тифло-, олиго- и т.п. педагогику) с общими принципами и методами социального воспитания, найти такую систему, в которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогикой нормального детства. Идея интеграции, взаимосвязи общих и специальных психолого-педагогических вопросов проходит через все творчество ученого. Им были выявлены и сформулированы основные законы психического развития ребенка: закон развития высших психических функций, закон неравномерности детского развития, закон метаморфозы в детском развитии и др. Он выдвинул идею своеобразия развития личности аномального ребенка, которая формируется, как

и у обычного ребенка, в процессе взаимодействия биологического, социального и педагогического факторов.

Л. С. Выготским были разработаны и научно обоснованы основы социальной реабилитации аномального ребенка. В противовес лечебной педагогике, которая тогда опиралась на «психологическую ортопедию» и «сенсорное воспитание», он разработал социальную педагогику, снимающую отрицательные социальные наслоения в процессе формирования личности ребенка в игровой, учебной, трудовой и других видах деятельности.

В одной из своих монографий «Общие вопросы дефектологии» Лев Семеновича много пишет о педагогических условиях и психологических механизмах формирования личности аномального ребенка. Он подчеркивает, что именно воспитание, понимаемое в самом широком смысле этого слова, должно, в сущности, быть основным стержнем, вокруг которого строится все развитие личности ребенка. Речь идет о воспитании во всем объеме и значении этого слова, как оно понимается современной педагогикой.

Гений Л. С. Выготского проявлялся не только в области академической науки. Он был талантливым организатором и учителем, вдохновляющим своих учеников и соратников на развертывание прикладных исследований в области школьного образования детей с недостатками умственного и физического развития. Л. С. Выготский заложил основы дефектологической службы в стране, создав на базе Медико-педагогической станции в Москве лабораторию психологии аномального детства. В дальнейшем он становится научным руководителем экспериментального дефектологического института (ныне — Институте коррекционной педагогики РАО).

Жизнь Л. С. Выготского была недолгой, заболев туберкулезом, он умер в 38 лет. Однако глубина и масштабность идей, размышлений, представленных в текстах его книг, до сих пор побуждают нас к диалогу с Мастером, заставляя заново переосмысливать наши представления о механизмах развития сознания, мышления, речи, о зоне ближайшего развития, об особенностях взаимодействия с ребенком, как полноценном субъекте общения. Работы его знаменитых учеников (А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, Л. В. Занкова, Р. Е. Левиной, Н. Г. Морозовой, М. С. Певзнер, И. М. Соловьёвой, Ж. И. Шиф Л. И. Божович, Л. С. Славиной, А. Р. Лурия) составляют золотой интеллектуальный фонд отечественной психологии. Одна из дочерей Л. С. Выготского Гита Львовна, стала известным дефектологом, продолжила дело своего отца, принимала участие в создании Института психологии им. Л. С. Выготского в структуре Российского Государственного гуманитарного университета (РГГУ). Автору статьи посчастливилось быть на лекциях Гиты Львовны, посвященных ее отцу. Она очень тепло и благодарно говорила о тех особенных глубоких эмоциональных отношениях, которые складывались у Льва Семеновича со своими дочерьми. Общаясь с детьми, он создавал для них ситуацию полного доверия, ощущения безусловного принятия и защищенности.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст]. — М. : Педагогика, 1983. — т. 5.
2. Леонтьев, А. А. Л. С. Выготский [Текст] — М., 1990.
3. Пузырей, А. Л. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология [Текст]. — М., 1986.
4. Степанов, С. С. Век психологии: имена и судьбы. [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://dereksiz.org/sergej-sergeevich-stepanov-vek-psiologii-imena-i-sudebi.html>.

Современные образовательные технологии как средство повышения качества образования в условиях ФГОС ДО

В статье изложен опыт внедрения современных образовательных технологий в практической деятельности дошкольного логопункта в свете реализации ФГОС ДО. Автор даёт представление о возможностях использования современной технологии мнемотехники и «дидактического синквейна» в работе учителя-логопеда, а так же рассматривается эффективность применения артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой и песочной терапии, как средство логопедического воздействия.

ФГОС ДО, коррекционная деятельность учителя-логопеда, мнемотехника, синквейн, биоэнергопластика, песочная терапия.

Современная жизнь диктует свои законы, речь людей становится деловой, лаконичной, лишённой образности, яркости. Хорошее владение словом — это искусство, которому нужно учиться не один год. От этого зависит и социальный статус человека и профессиональная карьера.

Федеральный государственный образовательный стандарт раскрывает направления в организации коррекционной деятельности учителя-логопеда. В качестве приоритетов определяются такие задачи, как развитие всех компонентов устной речи детей:

- лексической стороны,
- грамматического строя речи,
- произносительной стороны речи,
- связной речи — диалогической и монологической форм,
- практическое овладение воспитанниками нормами речи,
- развитие литературной речи, приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса.

Для реализации данных задач необходима систематическая профилактика и коррекция речевых нарушений у воспитанников ДОО, так как многие из них имеют особенности, которые могут нарушить благоприятный ход онтогенеза речи, что наиболее явно проявляется к старшему дошкольному возрасту. Логопедическая практика показывает, что с каждым годом растёт количество детей со сложными речевыми нарушениями, увеличивается количество практически не говорящих детей, усложняются дефекты, связанные со структурой речи, которые влекут за собой негативные проявления во всех сферах жизни дошкольников.

Основным приоритетом развития образования сегодня становится его лично-ориентированная направленность. Задача педагога заключается не в передаче готовых знаний и умений, а в создании условий для развития личности ребенка, в связи с этим в условиях реализации ФГОС ДО наблюдается активный рост новых развивающих технологий, многие из которых можно успешно использовать для речевого развития дошкольников.

В коррекционной деятельности активно применяю различные современные технологии, игры и упражнения, необходимые для постановки и автоматизации

зации звуков, формирования грамматического строя речи, обогащения словаря, формирования слоговой структуры слова, развития связной речи, фонематического восприятия, а также когнитивных процессов детей дошкольного возраста: внимания, памяти, мышления.

К. Д. Ушинский писал: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам — он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он усвоит на лету». Так как наглядный материал дошкольниками усваивается лучше, эффективным приёмом работы над звуками на этапе автоматизации является использование мнемотехники, которая облегчает запоминание речевого материала и увеличивает объём памяти путём образования искусственных ассоциаций.

Как и любая работа, мнемотехника строится от простого к сложному — от простейших мнемоквадратов и мнемодорожек к мнемотаблицам. Для знакомства детей с приёмами составления мнемодорожек использую многофункциональное дидактическое пособие «Кубики-помощники»: на гранях кубиков расположены одиночные изображения, обозначающие предмет, характеристику предмета или образ действия. Используя приёмы наложения и приложения отдельных мнемоквадратов, дети выкладывают мнемодорожки, а, следовательно, составляют предложения. В пособии также представлены кубики с символами различных заданий, которые используются для автоматизации звуков, развития лекско-грамматических категорий, обогащения словарного запаса, обучения составлению рассказа, отгадывания и загадывания загадок.

Для активизации познавательной деятельности и как метод развития речи применяю технологию дидактической синквейн. При творческом использовании синквейна на занятиях он воспринимается дошкольниками как увлекательная игра — ведь сочинять весело, полезно и легко. Для составления синквейна дети должны иметь достаточный словарный запас, поэтому очень важна предварительная работа по уточнению и расширению словаря. Через различные виды деятельности: дидактические игры, речевые пятиминутки, беседы и рассказы, просмотр мультимедийных презентаций знакоблю дошкольников со словами-понятиями: «слово-предмет», «слово-определение», «слово-действие», «слово-ассоциация», «предложение», и ввожу символы этих слов, а далее формирую первоначальное умение составлять синквейн (с помощью педагога).

Простота синквейна даёт возможность его составления каждым ребёнком. Это интересное занятие, способствующее самовыражению детей, которое направлено на развитие умения находить в большом потоке информации самые главные и существенные признаки, анализировать, делать выводы, кратко формулировать свои высказывания.

Помимо обучающих, использую и здоровьесберегающие технологии, которые повышают эффективность коррекционной работы. Дошкольникам очень нравятся различные виды самомассажа; традиционные и нетрадиционные формы артикуляционной гимнастики, технологии су-джок-терапии, пальчиковой и дыхательной гимнастики.

Для формирования правильного звукопроизношения применяю нестандартное выполнение артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой, т.е. совместного взаимодействия руки и языка. Совместные движения руки и артикуляционного аппарата помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме. Это оказывает чрезвычайно благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей, развивает координацию движений и мелкую моторику, нормализует мышечный тонус органов артикуляции, стимулирует двигательные функции артикуляционного аппарата. Главным преимуществом названного выше приема является то, что ребёнок, стараясь правильно и точно выполнять движения рук, учится произносить поставленные звуки в спонтанной речи. Данный вид гимнастики помогает длительно удерживать интерес ребёнка, повысить мотивационную готовность детей, поддерживает положительный эмоциональный настрой ребенка и педагога на протяжении всего занятия.

Как показывает практика работы учителя-логопеда, этапы постановки звука, автоматизации и дифференциации растягиваются на длительные сроки. *В данной ситуации игры с песком позволяют дольше сохранять интерес и работоспособность ребенка.* Применение песочной терапии на различных этапах работы с детьми, имеющими речевую патологию, превращает коррекционный процесс в увлекательное занятие. Помимо этого, частичный перенос логопедических занятий в песочницу, даёт большой воспитательный и образовательный эффект, нежели стандартные формы обучения. В играх с песком у детей развивается тактильно-кинестическая чувствительность и мелкая моторика рук; снимается мышечная напряжённость; развивается мотивация речевого общения; формируются первичные произносительные умения и навыки; пополняется словарь; развивается связная речь. Дошкольники чувствуют себя более успешными. Даже неудавшееся упражнение им хочется проигрывать по несколько раз, в итоге достигая необходимого результата.

Таким образом, эффективность использования современных образовательных технологий состоит в том, что они:

- активизируют познавательный интерес и обеспечивают положительные результаты в процессе обучения;
- повышают работоспособность и мотивационную готовность детей.

Список литературы

1. Акименко, В. М. Новые логопедические технологии [Текст] : учебно-метод. пособие. / В. М. Акименко — изд. 2-е — Ростов н/Д : Феникс, 2009. — 105 с. — (Сердце отдаю детям).
2. Акименко, В. М. Развивающие технологии в логопедии [Текст]. — Ростов н/Д: Феникс, 2011 — 109 с. — (Сердце отдаю детям).
3. Бушлякова, Р. Г.: Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой [Текст]. — Детство-Пресс, 2011 — 240 с.

4. Душка, Н. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников [Текст]. / Н. Д. Душка // Логопед. — 2005. — №5 — С. 85–92.

5. Кабаченко, Е. И., Кабаченко, Н. А. Дидактический синквейн как средство оптимизации работы по развитию речи детей [Текст] // Логопед. — 2012. — №8 — С. 31-36.

5. Сакович, Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту [Текст]. — СПб. : Речь, 2006. — 176 с.

Алгоритм деятельности специалистов школьного ПМПк в условиях внедрения инклюзивных образовательных практик

Современные условия обучения и воспитания детей с ОВЗ требуют смены направленности деятельности ПМПк образовательных организаций на максимальное использование возможностей и способностей ребенка для успешного его включения в образовательное пространство организации, которое реализует инклюзивную практику.

Основная цель специалистов школьного консилиума:

- разработка и конкретизация целостного образовательного маршрута ребёнка с ОВЗ;
- определение условий, необходимых для его реализации на основе рекомендаций ПМПк.

Проблема организации деятельности школьного консилиума рассматривалась нами, как требующая пошаговой конкретизации. Специалистами школы был создан алгоритм деятельности специалистов консилиума, который я представляю в этой статье.

1. Классные руководители образовательного учреждения, на основании наблюдения за развитием ребенка выявляют из числа обучающихся детей испытывающих трудности в усвоении программы общеобразовательной школы.

2. Проводят беседу с родителями (законными представителями) о необходимости обследования ребенка на ПМПк, получают письменное согласие родителей (законных представителей) на предмет обследования ребенка.

3. В случае несогласия родителей (законных представителей) проводят с ними просветительскую, разъяснительную работу по созданию адекватного понимания проблемы в развитии ребенка.

4. В случае согласия родителей (законных представителей) на обследование ребенка классный руководитель подает заявку председателю школьного ПМПк с просьбой на обследование ребенка специалистами школьного ПМПк (учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, учитель-дефектолог, медицинский работник) и готовит на ребенка пакет документов:

- 1) анамнестическая часть карты;
- 2) социальная часть карты;
- 3) выписка из медицинской карты;
- 4) педагогическое представление;
- 5) представление психолога;
- 6) представление логопеда;
- 7) представление дефектолога;
- 8) заключение ПМПк.

5. Обследование ребенка проводится каждым специалистом школьного ПМПк индивидуально.

6. Результаты обследования заносятся в Индивидуальную карту развития ученика.

7. В индивидуальной карте специалисты школьного ПМПк дают рекомендации по определению дальнейших направлений работы с данным учащимся.

8. Педагог-психолог запрашивает у родителя краткие анамнестические данные об истории развития ребенка, начиная с раннего детства и до настоящего времени.

9. Медицинский работник делает выписку необходимых для изучения анамнеза развития данных из медицинской карты ребенка.

10. Председатель консилиума отвечает за своевременный сбор информации от специалистов.

11. После того как все необходимые документы на ребенка будут собраны, председатель ПМПк назначает дату проведения заседания школьного ПМПк. На данное заседание приглашаются члены ПМПк, медицинский работник школы, учителя-предметники.

12. Члены школьного ПМПк заслушивают классного руководителя, учителей, педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, социального педагога, медицинского работника.

13. Проводится собеседование с родителями (законными представителями) учащегося с целью выяснения условий и характера его семейного воспитания, позиции родителей.

14. Индивидуальная карта развития ребенка должна заполняться 1 раз в год (кроме анамнестической части и выписки из медицинской карты, которые достаточно сделать 1 раз), и в конце каждого курса коррекционно-развивающих занятий специалистов ОУ с описанием наблюдаемой динамики.

15. Индивидуальная карта развития ребенка» хранится у председателя школьного ПМПк.

16. Данные индивидуальной карты развития могут быть представлены только представителям ПМПк.

17. По результатам проведенного заседания школьного ПМПк заводится протокол.

18. По решению школьного ПМПк ребенок может быть направлен на ПМПк для обследования детей, испытывающих трудности в усвоении программы общеобразовательной школы с целью определения формы обучения или индивидуального образовательного маршрута.

19. В назначенный по утвержденному графику день, ребенок вместе с родителями (законными представителями) приглашается для обследования в ПМПк. Родители должны иметь при себе документ, удостоверяющий их личность, медицинскую карту ребенка из поликлиники.

20. По результатам проведенного обследования родителям выдаётся выписка из протокола заседания ПМПк, которая хранится в «Карте развития ребенка».

Таким образом, деятельность специалистов была систематизирована и наполнена точным содержанием, что позволяет добиваться индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ, согласно направленности инклюзивного образования на максимальный учет возможно-

стей ребенка. Рекомендации, полученные по результатам обследования специалистов, используются при составлении индивидуального образовательного маршрута и адаптированных программ работы с учащимися с ОВЗ.

В целом такая система сопровождения способствует созданию условий для оптимального личностного развития и обучения в рамках объективно данной ребёнку социально-педагогической среды.

Список литературы

1. Зарецкий, В. К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей — десять шагов от инновации к норме [Текст] // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 1. — С. 83–95.

2. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей [Текст] / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупов. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.

3. Инклюзивное образование в России [Текст]. — ЮНИСЕФ — М., 2011.

4. Инклюзивное образование : право, принципы, практика [Текст]. — М., 2009.

5. Лубовский, В. И. Задачи, принципы и возможности реконструирования системы психологической диагностики нарушений развития [Текст] / В. И. Лубовский, И. А. Коробейников, С. М. Валявко // Дефектология. — 2015. — № 6.

7. Материалы к публичному обсуждению примерных пакетов диагностических методик на основе международной классификации функционирования [Текст] — М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2015.

Приемы коррекции дыхания и голоса, использование средств логоритмики для формирования плавной речи у детей с заиканием

С каждым годом число заикающихся дошкольников растет, поэтому возникла необходимость создать универсальный инструмент по преодолению такого сложного дефекта речи как заикание. Свою программу «Плавная речь» по коррекции заикания у дошкольников 4–6 лет я начала разрабатывать с 2010 года, которая в 2015 году стала проектом-победителем аукциона «Проект года» 6 Межрегионального этапа XIII Международной Ярмарки социально-педагогических инноваций.

Что же такое заикание? Заикание — это нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Стабильному коррекционному эффекту способствуют только комплексные мероприятия, воздействующие на все звенья и уровни патологической функциональной системы речи, а также на личность заикающихся (медицинская помощь, логопедические занятия, занятия с педагогом-психологом, работа с родителями).

На логопедических занятиях дети снимают мышечное напряжение, учатся расслаблять мышцы тела и речевого аппарата, обучаются навыкам плавной эмоционально окрашенной речи. Дети вместе с родителями учатся диафрагмальному дыханию, способам нормализации темпа и ритма общих и речевых движений.

В ходе каждого занятия происходит постепенная отработка речевых операций по грамматическому оформлению слов, словосочетаний, предложений, построению различных видов высказываний. Синхронизация речи и движений рук облегчает заикающимся детям процесс рождения речи.

Включенная в коррекционный процесс продуктивная деятельность (работа с соленым тестом) уточняет зрительные представления детей об окружающих предметах, расширяет знания и представления о самом себе, окружающем мире, воспитывают самостоятельность, усидчивость, настойчивость, создают положительные эмоции.

Остановлюсь на некоторых приемах коррекции дыхания, голоса и логоритмических упражнениях, которые способствуют формированию плавной речи у заикающихся дошкольников.

Коррекция дыхания

Одним из постоянных признаков заикания является нарушение речевого дыхания: появление судорожной активности в мышцах дыхательного аппарата, недостаточный объем вдыхаемого воздуха перед началом речевого высказывания, укороченный речевой выдох, несформированность координаторных механизмов между речевым дыханием и фонацией.

Поэтому формирование речевого выдоха имеет принципиальное значение для организации плавной речи. При коррекции заикания я использую постанов-

ку диафрагмально-реберного дыхания, которое часто называют диафрагмальным. При этом типе дыхания особое значение имеет работа мышц брюшного пресса.

Постановку диафрагмального дыхания начинают в положении лежа. Оптимально, чтобы постановка диафрагмального дыхания проводилась на фоне мышечного расслабления. В этот период дети уже знакомы с элементами релаксации.

Комплекс дыхательных упражнений. Цель данного комплекса — научиться ниже-диафрагмальному дыханию, научиться дифференцировать носовой и ротовой выдохи.

а. «Живот бегемота»

Сначала дети учатся выполнять это упражнение в положении лежа, затем сидя и стоя: глубоко вдыхать носом (ноздри раздуты и напряжены), живот выпячивается, выдыхать медленно через рот, живот втягивается.

б. «Жираф кланяется»

Стоя: глубоко вдыхать носом (ноздри раздуты и напряжены), живот выпячивается; задержать дыхание, затем наклон вперед, руки расслабить, опустить вниз — выдох.

с. «Вдохи-выдохи»

Вдох носом — выдох ртом. Вдох носом — выдох носом.

Вдох ртом — выдох носом. Вдох ртом — выдох ртом.

Коррекция голоса

Использование диафрагмального дыхания и расслабленной нижней челюсти позволяет литься голосу свободно и легко.

Дети обучаются слитно произносить длинный ряд гласных при непрерывном артикулировании на одном речевом выдохе. Такое слитное произнесение обеспечивается непрерывным *голосоведением*. Оно обязательно сопровождается интонационным модулированием голоса. Этот навык в дальнейшем переносится на слитное произнесение синтагмы. Например:

Упражнение «Разговор обезьянки»: используя ряд гласных звуков, придайте речевые интонации вопроса, ответа, удивления; передайте голосом различные эмоциональные состояния радости и печали (*Аоу, Аоуи, АоуиА, АоуиАо*).

Логоритмические упражнения

Значительное место на моих занятиях по коррекции заикания отводится логопедической ритмике. Связь движений и речи нормализует состояние мышечного тонуса, помогает освободиться от эмоциональной и двигательной зажатости, способствует координации процессов дыхания, голосоведения, артикуляции, регулированию ритма речи.

В рамках каждой лексической темы (Например, «Дикие животные жарких стран») я провожу логоритмические упражнения, в которых ритмизированная речь связана с движениями тела или конечностей, манипуляциями с мячом, карандашом, игрушками и т.д. Они координируют речь с движением и обеспечивают благоприятную речевую динамику. Например:

а. «С карандашом». Повторить по одной строчке стихотворения, перекатывая пальцами в ладошках карандаш:

*Тили-тали, тили-тали,
Карандашик мы катали,
Карандашик мы катали
И животных называли:
Тигр, слон и носорог,
Лев, жираф и бегемот.*

б. «С мячом». Повторить стихотворение с ударами мяча о пол (сначала на каждый слог, затем на каждое слово, потом на первое слово во фразе).

*Что за странная рубашка —
Полосатая тельняшка?
Кто так наряжается?
Зебра так старается!*

Программа индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ (ЗПР) как часть адаптированной образовательной программы

Актуальность проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время возрастает, так как увеличивается число учащихся, не справляющихся с требованиями стандартной программы и имеющих отклонения от нормы в психическом развитии. Эти школьники требуют индивидуального подхода. Современная школа выступает одним из основных механизмов, формирующих личностные качества ребенка, помогающие ему адаптироваться в современных условиях, поэтому важно, чтобы в любой школе обеспечивалась успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года регулирует вопросы образования лиц с ограниченными возможностями и содержит ряд статей (42, 55, 59, 79), закрепляющих право детей с ограниченными возможностями здоровья на получение качественного образования. Одним из механизмов реализации данного права детей с ограниченными возможностями здоровья являются адаптированные образовательные программы, которые разрабатываются с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивают коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц через включение в них программ индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ специалистами учреждения.

Цель программы: оказание психолого-социально-педагогической помощи и поддержки учащемуся с ограниченными возможностями здоровья, имеющему задержку психического развития, осуществление коррекции недостатков в психическом развитии.

Задачи:

— осуществление индивидуально ориентированной психологической помощи учащемуся с ограниченными возможностями здоровья, имеющему задержку психического развития с учётом особенностей психического развития, индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);

— разработка и реализация программ коррекционно-развивающих занятий;

— расширение адаптивных возможностей личности, определяющих готовность к решению доступных проблем в различных сферах жизнедеятельности;

— развитие коммуникативной компетенции, форм и навыков конструктивного личностного общения в группе сверстников;

— оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) ребенка с ограниченными возможностями здоровья по социально-педагогическим вопросам.

Средняя общеобразовательная школа № 3 — одна из старейших в городе Рыбинске. Классы для детей с задержкой психического развития в средней школе № 3 функционируют с 1989 года.

Программа индивидуального психологического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями, имеющего задержку психического развития, включает в себя взаимосвязанные направления, раскрывающие её основное содержание: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, информационно-просветительское.

Диагностическая работа

Цель психологического обследования — определение актуального уровня развития учащегося, его потенциальных возможностей, индивидуальных особенностей интеллектуального и эмоционального развития, прогнозирование дальнейшего развития и разработка путей и методов коррекционной работы. При психологическом обследовании выявляется уровень развития высших психологических функций, двигательной и эмоционально-волевой сферы, работоспособности, мотивационной сферы.

Успешность воспитания, обучения, социальной адаптации ребенка с нарушениями развития зависят от правильной оценки его возможностей и особенностей развития. Эту задачу решает комплексная психолого-педагогическая диагностика. Она является первым и очень важным этапом в системе мероприятий, обеспечивающих специальное обучение, коррекционно-педагогическую и психологическую помощь. Иметь представление об основных особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья важно для всех специалистов, работающих с детьми: учителей, воспитателей, логопедов. Ведь чем раньше будут выявлены неблагоприятные тенденции в развитии ребенка, тем успешнее может оказаться их преодоление.

Коррекционно-развивающая работа включает:

— выбор оптимальных для развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья коррекционных программ/методик, методов и приёмов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями;

— организацию и проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения;

— коррекцию и развитие высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной и речевой сфер;

— развитие универсальных учебных действий в соответствии с требованиями основного общего образования.

Коррекционная работа проходит в форме индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий. Эти занятия проводятся индивидуально или в малых группах, укомплектованных на основе сходства корригируемых недостатков. Содержание занятий направлено на преодоление основных групп трудностей, которые испытывает учащийся с ограниченными возможностями здоровья.

1. Трудности, связанные с недостатками в формировании регуляторного компонента (несформированность процессов самоконтроля и саморегуляции).
2. Несформированность пространственных представлений.
3. Недостатки в развитии познавательных процессов.
4. Недостаточность развития психомоторной сферы учащихся.

В соответствии с выявленными трудностями учащиеся с ОВЗ, имеющие задержку психического развития в каждом классе делятся на группы, и коррекционная работа с ними производится по следующим направлениям:

- формирование произвольной регуляции деятельности;
- формирование пространственно-временных представлений;
- развитие мелкой моторики рук;
- развитие логического мышления.

По завершении каждого этапа коррекционной работы проводится мониторинг ее эффективности, который позволяет проанализировать динамику развития учащихся, наметить пути дальнейшей работы с ними.

Консультативная работа включает:

— выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с учащимся с ограниченными возможностями здоровья, имеющим задержку психического развития, единых для всех участников образовательного процесса;

— консультирование педагогом-психологом педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приёмов работы с учащимся с ограниченными возможностями здоровья, имеющим задержку психического развития;

— консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приёмов коррекционного обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;

— консультационную поддержку и помощь, направленные на содействие свободному и осознанному выбору учащимся с ограниченными возможностями здоровья профессии, формы и места обучения в соответствии с профессиональными интересами, индивидуальными способностями и психофизиологическими особенностями.

Индивидуальные и групповые коррекционные занятия проводятся в целях более успешного продвижения в общем развитии, коррекции недостатков их психического развития.

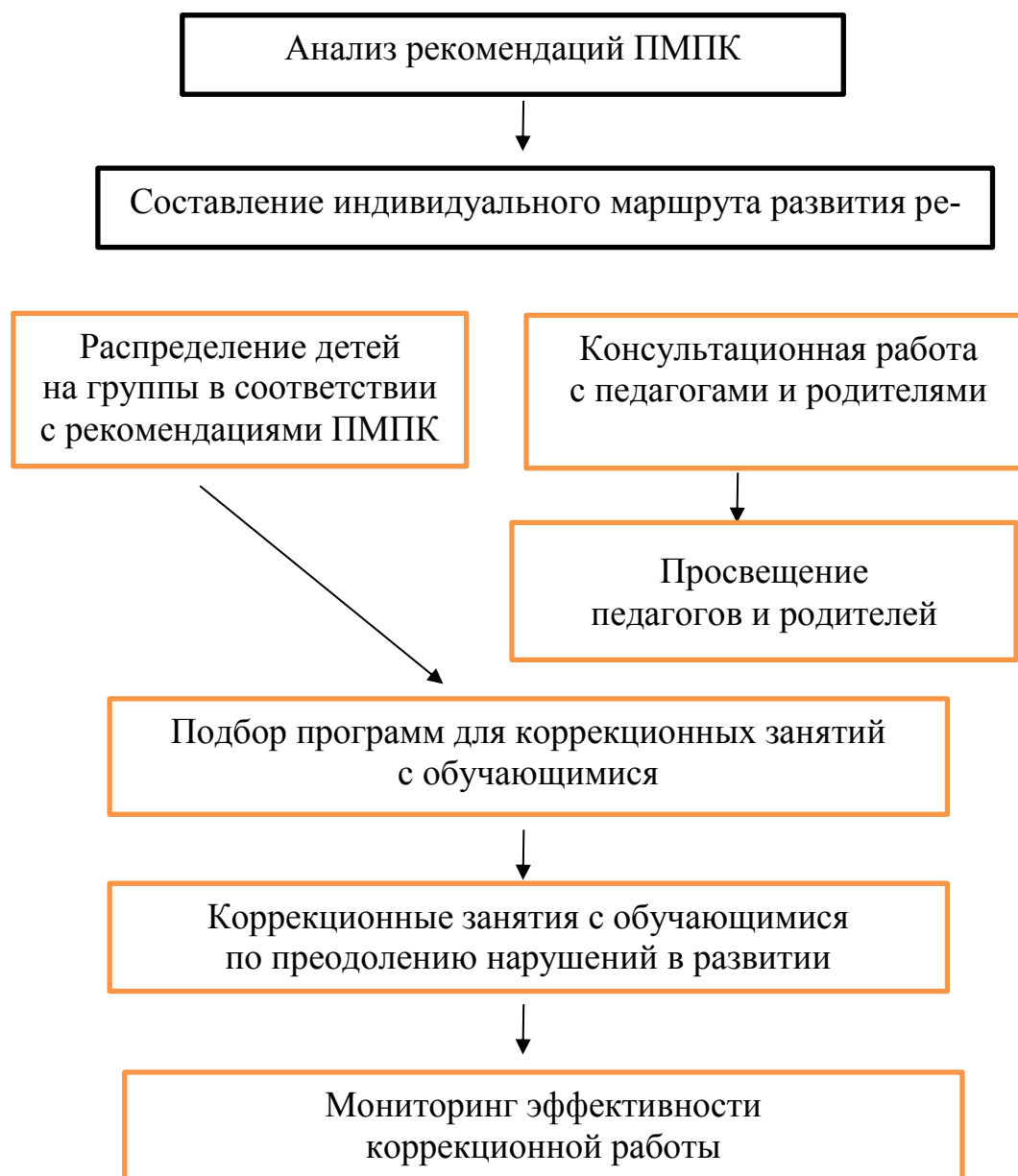
Информационно-просветительская работа предусматривает:

— различные формы просветительской деятельности (лекции, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса — учащимся (как имеющим, так и не имеющим недостатки в развитии), их родителям (законным представителям), педагогическим работникам — вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения, учащихся с ограниченными возможностями здоровья;

— проведение тематических выступлений для педагогов и родителей (законных представителей) по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Механизмы реализации программы.

Проектирование индивидуальных маршрутов, учащихся с ограниченными возможностями здоровья, имеющими задержку психического развития



Индивидуальные маршруты учитывают личностные особенности учащихся, рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии. В них определяется оптимальный педагогический маршрут школьников, обеспечивается индивидуальное сопровождение ребенка в образовательном учреждении, разрабатываются планы индивидуального (группового) обучения и программы индивидуальной коррекции. Эта работа осуществляется на основе глубокого психодиагностического изучения детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющими задержку психического развития, на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях. Каждый путь имеет свой цвет и соответствует определённому направлению коррекционной работы. В узлах отражены номера коррекционных программ.

*Программы коррекционно-развивающих занятий
с педагогом-психологом (зеленый цвет)*

Формирование произвольной регуляции деятельности

1. Формирование пространственно-временных представлений
2. Развитие логического мышления
3. Развитие мелкой моторики рук
5. Развитие произвольной регуляции деятельности и ВПФ (7–9 класс)
6. Развитие логического мышления (7–9 класс)

*Программы коррекции устной и письменной речи
учителем-логопедом (красный цвет)*

1. Коррекция фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития речи (1–2 класс)
2. Коррекция фонематического и лексико-грамматического недоразвития речи (3 класс)
3. Коррекция лексико-грамматического недоразвития речи (4 класс)
4. Коррекция дизорфографии у учащихся 5–6 специальных (коррекционных) классов.
5. Коррекция дизорфографии у учащихся 7–8 специальных (коррекционных) классов.
6. Формирование связной устной и письменной речи учащихся 9 специальных (коррекционных) классов.

Направления социальной работы с ребенком (синий цвет)

1. Работа с неблагополучными семьями
2. Работа с трудными детьми
3. Работа с детьми, находящимися под опекой

Корректировка индивидуальных маршрутов происходит в конце каждого учебного года на основе данных диагностики педагога-психолога, учителя-логопеда, наблюдений учителей, успеваемости по учебным предметам. Динамика развития каждого ребенка отражается также в индивидуальной карте развития ребенка.

**Программы индивидуального сопровождения
ребенка с ограниченными возможностями здоровья,
имеющих задержку психического развития (вариант 7.2)
на примере учащегося 1А класса Дубровкина Алексея Павловича
(персональные данные изменены)**

**1. Анализ рекомендаций ПМПК МОУ ППМС «Центр помощи детям»,
г. Рыбинска**

Психолого-медико-педагогической комиссией МОУ ППМС «Центр помощи детям» г. Рыбинска учащемуся рекомендована адаптированная образова-

тельная программа начального общего, основного общего и среднего общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих задержку психического развития (вариант 7.2). Специалистами ПМПК определены основные направления коррекционной помощи ребенку:

- 1) Выстраивание коррекционной помощи с опорой на резервные возможности ребенка.
- 2) Развитие умения планировать, программировать, осуществлять оценку и контроль своей деятельности.
- 3) Развитие пространственных, пространственно-временных представлений.
- 4) Развитие логического мышления.

2. Диагностическая работа с ребенком в 1-ом классе

Диагностика уровня адаптации в школе	Диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий	
	Первичный замер (сентябрь)	Вторичный замер (май)
1. Методика «Образец и правило» (А. Л. Венгер). 2. Методика «10 слов» (А. Р. Лурия). 3. Методика «4-ый лишний». 4. Методика «Рисунки школы» (А. Баркан). 5. Определение последовательности событий (раскладывание сюжетных картинок)	I. Регулятивные универсальные учебные действия	
	1. Методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин). 2. Методика «Психолого-педагогическая характеристика первоклассника» (авторы: Е. И. Афанасьева, М. Р. Битянова, Н. Л. Васильева)	1. Методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин). 2. Методика «Психолого-педагогическая характеристика первоклассника» (авторы: Е. И. Афанасьева, М. Р. Битянова, Н. Л. Васильева)
	II. Познавательные универсальные учебные действия	
	1. Методика «4-ый лишний». 2. Методика «Лабиринт». 3. Методика «Психолого-педагогическая характеристика первоклассника» (авторы: Е. И. Афанасьева, М. Р. Битянова, Н. Л. Васильева)	1. Методика «4-ый лишний». 2. Методика «Кодирование» (11-й субтест теста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка). 3. Методика «Психолого-педагогическая характеристика первоклассника» (авторы: Е. И. Афанасьева, М. Р. Битянова, Н. Л. Васильева)
	III. Коммуникативные универсальные учебные действия	
	1. Методика «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже). 2. Методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман). 3. Методика «Психолого-педагогическая характеристика первоклассника» (авторы:	1. Методика «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже). 2. Методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман). 3. Методика «Психолого-педагогическая характеристика первоклассника» (авторы: Е. И. Афанасьева,

	Е. И. Афанасьева, М. Р. Битянова, Н. Л. Васильева)	М. Р. Битянова, Н. Л. Васильева)
IV. Личностные универсальные учебные действия		
	1. Методика «Беседа о школе» (модифицированный вариант Т. А. Нежной, Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера). 2. Методика «Лесенка» (В. Г. Щур). 3. Методика «Психолого-педагогическая характеристика первоклассника» (авторы: Е. И. Афанасьева, М. Р. Битянова, Н.Л. Васильева)	1. Методика «Рисунок школы» (А. Баркан). 2. Методика «Беседа о школе» (модифицированный вариант Т. А. Нежной, Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера). 3. Методика «Лесенка» (В. Г. Щур). 4. Методика «Психолого-педагогическая характеристика первоклассника» (авторы: Е. И. Афанасьева, М. Р. Битянова, Н. Л. Васильева)

На основании данных диагностики заполняется индивидуальная карта развития учащегося.

Индивидуальная карта развития
 учащегося 1А класса Дубровкина Алексея (2016–2017 учебный год)

Потенциал	Затруднения	Рекомендации
<p>Понимает инструкцию взрослого, обращенную индивидуально к нему. Положительное отношение к школе</p>	<p>Затрудняется понимать инструкцию взрослого, не всегда принимает инструкцию, обращенную к классу, затрудняется самостоятельно организовать, выполнить и проконтролировать свою деятельность, переносить показанный способ действия на аналогичное задание.</p> <p>Затрудняется ориентироваться в «схеме тела», в пространстве относительно себя. Затрудняется удерживать внимание на деятельности, с трудом сосредотачивается после отвлечения. Характерны частые отвлечения от учебной деятельности, быстрое наступление утомляемости.</p> <p>Затрудняется обобщать и классифицировать предметы.</p> <p>Слабо развита мелкая моторика рук.</p> <p>Темп деятельности медленный</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Инструкцию к заданиям давать частями, обращаясь к ребенку индивидуально. 2. Пошаговое выполнение заданий. 3. Пошаговая проверка выполнения задания. 4. Использование внешних ориентиров для определения пространственных отношений. 5. Объяснение слов, обозначающих пространственные и временные понятия. 6. Использование наглядности при изучении нового материала и повторении пройденного. 7. Смена видов деятельности на уроке. 8. Оказание обучающей помощи (показ способа действий). 9. Объяснение значимости выполнения заданий (для стимуляции учебной деятельности)

Диагностика сформированности универсальных учебных действий

	Регулятивные УУД	Личностные УУД			Коммуникативные УУД	
	Умение принимать задачу взрослого	Сформированность внутренней позиции школьника	Эмоциональное отношение к школе	Само-оценка	Умение учитывать позицию другого человека	Умение сотрудничать
Первичная диагностика (сентябрь, 2015)	Ниже среднего. Затрудняется действовать по инструкции взрослого, самостоятельно организовать деятельность не может	Возникновение ориентации на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика»	Положительное отношение к школе, но присутствует некоторая тревога по поводу школьного обучения	Завышена (7-я ступенька)	Низкий уровень. Неправильно определяет стороны относительно своей позиции и позиции партнера	Низкий уровень. Действует сам, не пытается договориться с партнером по общению. Отношение к совместной деятельности — нейтральное
Повторная диагностика (май, 2016)						

Результаты реализации мероприятий Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» в Ярославской области в 2011–2015 годах

В 2014–2015 годах в рамках реализации Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы по проекту «Проведение обучающих мероприятий для специалистов психолого-медико-педагогических комиссий, образовательных учреждений по вопросам реализации индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида в части получения детьми-инвалидами образования в обычных образовательных учреждениях» в ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» проводились курсы повышения квалификации для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций; специалистов сопровождения: учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, тьюторов, социальных педагогов по вопросам организации инклюзивного образования детей-инвалидов в общеобразовательных организациях (очный модуль на 36 часов) совместно с ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (дистанционный модуль на 36 часов).

Согласно договора между ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» и ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» был организован и проведен очный модуль в объеме 36 часов курсов повышения квалификации на основе учебно-тематического плана дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Организация инклюзивного образования детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях» (вариативный модуль), представленной ГАОУ ВО МГПУ в сроки 29 сентября-10 ноября 2014 года (1-ая волна) и 22–27 июня 2015 года (2-ая волна).

Очный модуль был реализован тьюторами (лекторами) Отрошко Галиной Валерьевной, Червяковой Еленой Станиславовной, Макаровой Еленой Рафаиловной, Вербицкой Юлией Павловной, прошедшими подготовку в ГБОУ ВПО МГПУ с апреля по май 2014 года по программе «Организация инклюзивного образования детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях» и получившими удостоверения (от 23 мая 2014 года).

Общее количество обученных составило 80 человек со следующим представительством районов области: г. Ярославль (15 чел.), Ярославский МР (13 чел.), г. Рыбинск и Рыбинский МР (17 чел.), Борисоглебский (5 чел.), Гаврилов-Ямский (2 чел.), Даниловский (6 чел.), Любимский (2 чел.), Мышкинский (7 чел.), Переславский (2 чел.), Ростовский (6 чел.) и Угличский МР (5 чел.).

По итогам прохождения курсов слушатели подготовили выпускные квалификационные работы, раскрывающие специфику деятельности специалистов сопровождения, педагогов и руководителей образовательных организаций при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство.

Среди отсроченных результатов обучения можно отметить, что в настоящее время слушатели на местах реализуют знания, полученные в рамках данных курсов повышения квалификации, являются тьюторами по составлению учебных программ для детей с ОВЗ, а некоторые являются участниками областного конкурса «Лучший педагог инклюзивного образования».

Организация предпрофильной подготовки как одно из важных условий подготовки обучающихся с задержкой психического развития к профессиональному самоопределению

В статье представлен опыт работы педагогического коллектива по организации предпрофильной подготовки для обучающихся с задержкой психического развития. Рекомендуются для использования в работе педагогам, педагогам-психологам, социальным педагогам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из важнейших задач любого образовательного учреждения является подготовка обучающихся к самостоятельной жизни, развитие способностей разрешать возникающие жизненные и профессиональные затруднения не только в ходе образовательной деятельности, но и после её завершения. В настоящее время для успешной адаптации в современном обществе необходимо обладать широким спектром социальных и профессиональных навыков, способностью жить в постоянно меняющемся мире, самостоятельностью, активностью, умением открыто предъявить свою позицию. Изменился социальный заказ и, как следствие, отношение к образованию. Качественным считается образование, которое приводит не только к освоению знаний, но и к умению применять эти знания в жизни. В таких условиях объективные трудности испытывает любой ребёнок, вступающий во взрослую жизнь, а тем более ребёнок с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе многочисленной образовательной практики доказано, что при создании определённых условий обучающиеся с задержкой психического развития, испытывающие трудности в обучении, успешно овладевают программой начальной и основной школы и оказываются подготовленными к самостоятельной жизни и получению профессионального образования.

В 9-м классе основной школы обучающийся с задержкой психического развития должен получить информацию о возможных путях продолжения образования в отношении доступных ему образовательных учреждений, осмыслить и оценить свои образовательные интересы и возможности и принять ответственное решение.

На основании приказов департамента образования № 01-03/25 от 24 января 2005 года «Об организации УВП в 9-х классах общеобразовательных учреждений Ярославской области, реализующих программы основного общего образования в 2005-2006 учебном году» и № 01 – 10/471 от 14 марта 2005 г. «О предпрофильной подготовке в 9 классах общеобразовательных учреждений», в девятых классах образовательных учреждений области с 1 сентября 2005 года организуется предпрофильная подготовка.

Предпрофильная подготовка в условиях ГОУ ЯО «Переславль-Залесская школа-интернат № 4» способствует созданию условий для формирования необходимости совершения выпускниками ответственного выбора, т.е. предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления соб-

ственной деятельности, оказанию им психологической и педагогической поддержки в принятии решения о выборе направления дальнейшего образования и возможного трудоустройства с учётом ситуации на рынке труда.

Основной формой реализации предпрофильной подготовки в нашем учреждении являются элективные курсы для обучающихся восьмых и девярых классов. Согласно Положению о проведении предпрофильной подготовки в ГОУ ЯО «Переславль-Залесская школа-интернат № 4», а также исходя из анализа минимально необходимых потребностей предпрофильной подготовки, её базовый (минимальный) объём определён в настоящее время примерной величиной: 102 часа в 9-м классе (3 часа в неделю) и 34 часа в 8-м классе (1 час в неделю). 2 часа учебного предмета «Технология» в 9-х классах и 1 час из компонента образовательной организации в 8-х классах отводятся на специально организованные, краткосрочные (17–34 часов) межпредметные (элективные) курсы по выбору. 34 часа в 9-м классе (1 час в неделю) в течение года отводится на профильную ориентацию и информационную работу, которая реализуется в форме курса «Мой выбор» педагогом-психологом школы за счёт часов, выделенных в учебном плане из компонента образовательной организации.

На занятиях межпредметных курсов педагоги знакомят обучающихся с комплексными проблемами и задачами, требующими синтеза знаний по ряду предметов и со способами их разрешения в различных профессиональных сферах. Данные курсы позволяют обозначить каждому обучающемуся перспективы будущей профессиональной деятельности, дать ему возможность погрузиться в ту или иную профессию, «примерить» её на себя и сделать вывод, подходит ли она.

Ведение курсов обеспечивается в основном педагогами Переславского техникума сферы услуг и Переславского политехнического колледжа в условиях сетевого взаимодействия, выстроенного на муниципальном уровне. Подбор курсов осуществляется с учётом потребностей рынка труда и возможностей обучающихся реализовать свои способности в рамках определённых профессий, а также интересов детей.

Алгоритм работы с обучающимися по выбору курсов составляет:

- ⇒1 шаг — диагностика интересов обучающихся 8–9 классов и их родителей (законных представителей);
- ⇒2 шаг — анализ возможностей учреждения;
- ⇒3 шаг — разработка предложений для обучающихся;
- ⇒4 шаг — информирование обучающихся и их родителей (законных представителей);
- ⇒5 шаг — организация выбора элективных курсов обучающимися;
- ⇒6 шаг — формирование групп (численностью от 2 до 12 человек);
- ⇒7 шаг — составление расписания.

По итогам посещения курсов обучающиеся сдают зачёты, получают «Свидетельство об окончании элективного курса», которое регистрируется в специальном журнале.

Ежегодно при составлении учебного плана мы стараемся сохранить широкую сеть курсов по выбору, чтобы у обучающихся с задержкой психического развития появилось больше возможностей и вариантов для составления индивидуального учебного плана. Так, в 2005–2006 учебном году детям было предложено 11 курсов по выбору. В последующие два учебных года их количество возросло до 15. Начиная с 2008–2009 учебного года ученики уже имели возможность составить свой индивидуальный план предпрофильной подготовки из 17-и курсов: «Повар», «Автомеханик», «Печатник», «Парикмахерское искусство», «Компьютерная графика», «Продавец, контролер-кассир», «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования», «Медсестра», «Декоративное цветоводство», «Механизатор», «Введение в экономику и бизнес», «Сварщик», «Маникюр», «Культура деловых отношений», «Познай себя», «Секретарь-референт», «Деловая карьера».

На сегодняшний день обучающимся предложен более широкий выбор курсов в дополнение к существующим ранее: «Повар-кондитер», «Автомеханик и механизатор», «Сварщик и каменщик», «Оператор заправочной станции», «Бухгалтерский учет», «Экономика и делопроизводство».

Необходимость введения и эффективность организации предпрофильной подготовки подтверждается результатами социализации выпускников нашего учреждения. Данные свидетельствуют о том, что все выпускники нашей школы по её окончании продолжают своё дальнейшее обучение. Так, в 2005-м году (до введения предпрофильной подготовки) только 73% выпускников продолжили дальнейшее обучение, в 2006 году — 93,4%, в 2007 — 94,7%, а уже в 2008–2016 годах — 100%. Выбор обучающимися делается, в основном, в отношении тех учебных заведений, на базе которых проводятся курсы предпрофильной подготовки.

Управленческий аспект процесса перехода к инклюзивному образованию: первые шаги

Проблема социализации детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы — одна из актуальных проблем российского образования и общества.

Корни «проблемности» находятся в неготовности общества принять иную систему отношений к людям (детям с ОВЗ) с целью полноценной реализации их прав на предоставление равных возможностей в разных сферах жизни, включая и образование.

За последние 15 лет во всех сферах социальной жизни произошли серьезные изменения, которые затронули широкий спектр отношений общества и людей. С одной стороны, эти отношения стали более жесткими, особенно в детском сообществе, с другой — дают больше возможностей для самоопределения, самореализации любого человека.

Получение детьми с ОВЗ качественного образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Обучаясь в общеобразовательной школе в классах для детей с ОВЗ, школы появляется возможность за счет вариативности учебного плана, внеурочной деятельности, корректировать свою учебную работу индивидуально и в группах на всех ступенях обучения: на занятиях по русскому языку, математике и по другим предметам учебного плана. Кроме того, традиционные программы по таким сложным предметам по таким сложным предметам, как математика, физика, химия, адаптируются учителями таким образом, чтобы обучение осуществлялось на доступном уровне для данной категории школьников. Например: темы, которые в общеобразовательных классах даются ознакомительно («Столбчатые диаграммы», «Масштаб», «Решение квадратного уравнения выделением квадратом двучлена») исключаются из рабочей программы учителя. Освободившиеся часы учитель использует на повторение и закрепление обязательных тем, которые вызывают затруднение у обучающихся с ОВЗ. На предметах химия, биология, физика такие часы используются для проведения практик, в которых активное участие принимают все.

Такой подход позволяет выстроить грамотно индивидуальный образовательный маршрут для учащегося с ОВЗ и обеспечить личностное развитие ребенка.

Время внесло свои коррективы в жизнь общества: семьи стали более открытыми, на экранах ТВ появились знакомые лица в семьях у которых растут эти «солнечные дети». Свои запросы образованию предъявило общество: анонсируя толерантность школа вроде как ограничивает развитие таких детей в отдельном классе, со странной репутацией: и многие родители при определении ребенка с ОВЗ в спец. класс говорят нам *нет*, «ни за что не отдам». Предоставить родителям и учащимся право выбора модели инклюзивного обучения.

Цель инклюзивного образования — обеспечение доступа к качественному образованию детей с ОВЗ, необходимого для успешной адаптации и полноценной интеграции в обществе.

С этого учебного года для работы с детьми с ОВЗ (2 класс) мы выбрали модель «полного включения»: когда дети с ОВЗ обучаются в общеобразовательном классе. Определили алгоритм действия:

1. Подготовить родителей учащихся всего класса для принятия детей с ОВЗ в классный коллектив.
2. Сориентировать учащихся на толерантность отношений на уроке и вне урока.
3. Обеспечить сопровождение учебной деятельности такого ученика на уроке.
4. Одновременно обеспечить коррекцию знаний, навыков, умений за счет индивидуальных занятий после уроков учителем.
5. Обеспечить коррекцию рекомендаций ПМПК (обл) которые даны ребенку; за счет занятий с узкими специалистами: психологом, логопедом, педагогом дополнительного образования, социальным педагогом.
6. Спланировать и организовать воспитательную работу класса: приоритетно формировать толерантность и здесь безусловно должна присутствовать работа школьного педагога-психолога, социального педагога и школьного медицинского работника.

Поводом для такого решения послужили две серьезные причины:

1. Выпускники 9-х классов (ОВЗ) успешно сдав ГИА за курс основного общего образования и поступив на общих основания в другое образовательное учреждение (училище, колледж), достаточно часто не выдерживают период адаптации и в результате не получает качественное профессиональное образование, столь необходимое им для дальнейшего самоопределения.

2. Очень затратно обходится обучение ученика в классе с ОВЗ для образовательного учреждения (особенно с наполняемостью ниже 10 человек). Экономически такие классы не выгодны!

Есть еще одна достаточно — серьезная и важная задача для руководителя — это подбор кадров, для работы в таких условиях: с классами ОВЗ понятно все (6–12) чел, одинаковая для всех адаптированная программа + (15+20%) надбавки учителю + сколько-то ГПД + корр. Часы. У учителя появляются временные и финансовые ресурсы.

В условиях полного включения инклюзивного обучения условия усложнились. На уроке учитель должен таким образом спланировать свою работу, чтобы хватило времени, умения и учительного терпения на индивидуальную работу на уроке с детьми с ОВЗ, не во вред другим ученикам. Опытным должен быть учитель или достаточно молодым? Для меня этот вопрос неоднозначный: главное *добрый*, без штампа в кармане, с желанием помочь.

Безусловно, необходимо материально стимулировать учителя, работающего в условиях инклюзии, вводить доплату (5–20%) , подбирать воспитателя группы продленного дня индивидуально.

Сложным практическим вопросом работы с учащимися ОВЗ, обучающимися в классах инклюзивного образования, является *мониторинг коррекционной работы*. Мы пока окончательно в методике, которую будем использовать

со специалистами психологом и логопедом не определились. *Знаю точно* проводить его надо не реже 1 раза в полугодие сопоставляя и корректируя постоянно *ИОМ* ученика, ориентируясь на рекомендации школьного психолого-медико-педагогического консилиума.

Мое отношение к этой проблеме:

- для школы это еще одна дополнительная и серьезная нагрузка, механизм которой в практике не отработан;
- с другой стороны: развивая гуманизм, признавая толерантность, школа призвана помогать *людям* по мере своих возможностей и обязательств. Общество приняло таких детей: школа большая часть общества: следовательно надо это принимать, работать и помогать таким детям и семьям, делать их жизнь чуть-чуть радостнее и успешнее.

В переходный момент считаю необходимым:

1. Поучаствовать в проведении практического семинара, желательного организатором которой стал бы ПМПК Ярославской области, по вопросу использования подходов в методиках определения вида у детей с ОВЗ и рекомендаций по проведению дальнейшей коррекции в условиях общеобразовательной школы.

2. Проектно-методическим службам всех уровней делать увереннее шаги в практике работы школ. Это будет способствовать одной из задач развития инклюзивного обучения: «Определение способов повышения эффективности образовательного процесса средствами психологической науки и практики».

3. Школам самим, за счет внутреннего резерва, используя управленческие нано-технологии, включаться в работу по инклюзивному обучению. Не надо от таких детей избавляться, переводя в другие ОУ, а набирать собственный опыт: ведь такой ребенок может прийти в школу в любой год и день.

Мы должны быть готовы его принять и помочь!

Список литературы

1. Власова, Т. А. , Лубовский, В. И., Цыпина, Н. А. Дети с задержкой психического развития [Текст]. — М., 1984.

2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст]. / под ред. С. Г. Шевченко.— М. : АРКТИ, 2004.

2. Дробинская, А. О. Школьные трудности «нестандартных» детей [Текст]. — М., 1999.

3. Технология коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития (пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения) [Текст] / под ред. С. Г. Шевченко — Самара : Изд-во Самарского ИПК ПРО, 1998.

4. Толмачева, Г. А. Сущностная характеристика процесса обучения детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе [Текст] // Коррекционная педагогика : научно-методический журнал — № 2 (14) — 2006.

Организация работы учителей-дефектологов в условиях МУ Центр «Содействие» г. Ростова

Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается в настоящее время как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации. Получение соответствующего образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Важную роль в решении этой задачи играют районные ПМС центры.

Центр «Содействие» обеспечивает Ростовский Муниципальный район. Особенностью работы дефектологического отдела нашего центра является возрастной диапазон детей: это дети от 3 лет (для коррекционной работы) и дети от 1 года (для консультации и диагностики) и до 16 лет. А также разные виды нарушений обратившихся детей: ССРПР, УО, СНР, ОНР, моторная и сенсорная алалия, РАС, синдром Дауна, синдром Вильямса, нарушения слуха, нарушения зрения, дети с ДЦП, дети с гидроцефалией и микроцефалией, дети с множественными нарушениями.

Целый ряд особенностей детей различных категорий ОВЗ определяет индивидуальный подход к ребенку, специфику содержания, приемов и методов коррекционного воздействия.

Работа коррекционного отдела осуществляется по следующим направлениям:

1. Диагностико-исследовательское.
2. Организационно-методическое.
3. Коррекционно-развивающее.
4. Консультативное.
5. Координация инклюзивного образования в РМР

В нашем Центре *коррекционно-развивающая* работа проходит в **три основных этапа:**

1) констатирующая диагностика (сентябрь), с целью выявления актуального уровня развития каждого ребенка и для определения форм и методов коррекционно-развивающего воздействия;

2) непосредственно коррекционно-развивающий процесс (октябрь-май);

3) итоговая диагностика (май), с целью выявления динамики развития психических процессов и речи детей.

Планирование индивидуальной, групповой и подгрупповой *коррекционно-развивающей работы* строится в соответствии с имеющимся заключением областной ПМПК, протоколом дефектологического обследования и опираясь на программы под авторством С. Г. Шевченко, Е. А. Стребелевой, Е. М. Мастюковой, В. В. Воронковой; и оформляется в соответствии с требованиями администрации МУ Центр «Содействие».

Индивидуальные занятия:

Подбор и реализация индивидуальных коррекционно-развивающих программ осуществляется исходя из заключения ПМПК и результатов первичной диагностики. Занятия проводятся 1–2 раза в неделю. Время занятий определяется исходя из биологических ритмов детей разного возраста, с учетом индивидуальных и психических особенностей.

Подгрупповые занятия:

Проводятся при объединении детей одного возраста с похожими нарушениями в развитии с целью отработки и закрепления полученных знаний и навыков. Проводятся 1 раз в неделю.

Групповые занятия:

Проводятся чаще с использованием игровых форм и включают методики, стимулирующие развитие детей, как в сфере взаимоотношений, так и в познавательной деятельности. Общение в группе увеличивает границы видения ребенком своих возможностей через отражение действий других и с другими. Создание ситуации успеха выявляет способность ребенка в самоактуализации и более эффективном усвоении получаемых знаний.

Практика организации работы с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья

*Все человечество — это единая
и неделимая семья,
и каждый из нас несет
ответственность
за заблуждения других.*

Мохандас Карамчанд Ганди

Современная система образования возложила на общеобразовательную школу новую задачу — обучение и воспитание детей с ОВЗ. Это, безусловно, потребность современного общества. Инклюзивное образование в сельской школе — это «спасательный круг» для семей, воспитывающих детей с особыми потребностями. Как бы не стремился сельский родитель помочь своему ребёнку, а это чаще всего малоимущие семьи, он обязательно сталкивается с проблемами. Это нехватка специалистов, на психолого-медико-педагогическую комиссию приходится вести ребёнка за сотни километров. Для семей нашей местности испытания не заканчиваются, после получения справки о неспособности ребёнка освоить общеобразовательную программу. Семье приходится мириться с мыслью, что они теперь будут видеть своего ребёнка только по выходным, так как коррекционная школа находится за 50 километров от нас. Но и это неединственные трудности. Как показывают психологические исследования семей, в которых есть дети с ОВЗ, они стараются изолировать себя от социума, боясь привлечь лишнее внимание посторонних людей к своей проблеме. Перед ними всегда встаёт вопрос социализации — это касается посещения детского сада, школы и определение дальнейшего пути обучения. В этой ситуации родители всегда ощущают нехватку знаний по проблеме. Как следствие все эти трудности приводят к эмоциональному напряжению между членами семьи.

Позиция родителей бывает разной. Одни активно пытаются развивать своего ребёнка, насколько это возможно компенсируют нехватку способностей и успешно социализируют. Другие чрезмерно опекают ребёнка, выполняя за него всё, с чем он мог бы справиться и сам. Это приводит, в конечном итоге, к неспособности личности успешно жить самостоятельно. Есть родители, которые отрицают проблему или относятся к ней безразлично.

При организации инклюзивного обучения в нашей школе, мы прошли следующие этапы:

- Обучение педагогов. Учителя начальных классов прошли курсы повышения квалификации по работе с детьми с ОВЗ на уроках и во внеурочной деятельности.

- Была разработана АООП НОО ОВЗ и адаптированные программы по предметам.

- Организовано тесное сотрудничество с дошкольным образовательным учреждением, для выявления будущих обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Перед поступлением в школу учитель и педагог-психолог знакомятся с будущими первоклассниками и их родителями (законными представителями) в школе раннего развития «Лучик» на базе ДООУ. Они проводят занятия в подготовительной группе ежемесячно с сентября по май. По договорённости с руководством ДООУ и с письменного согласия родителей проводится диагностика следующих знаний и умений:

- делать умозаключения по аналогии;
- действовать по образцу и анализировать пространство;
- выстраивать последовательный рассказ по картинкам;
- выделять закономерности и использовать их.

А также развитие речи, знания об окружающем мире, ориентирование в пространстве, развитие образного мышления.

Результаты обсуждаются при участии родителей на индивидуальных консультациях. Составляется характеристика, включающая оценку развития обучающегося, имеющихся у него навыков и умений на момент проведения обследования.

За основу работы с родителями берём Программу сотрудничества с семьёй.

Организуем работу по следующим направлениям:

- информационное;
- образовательное;
- посредническое;
- психологическое.

Информационное предполагает информирование родителей об особенностях и перспективах обучения обучающихся с ОВЗ; о правах и обязанностях родителей обучающихся; информирование по вопросам социальной защиты; о возможном обращении родителей в социально-реабилитационный центр «Бригантина», расположенный в селе Нагорье, который занимается сопровождением детей с ОВЗ и работает в тесном контакте с образовательными учреждениями села (школа, детский сад).

Образовательное направление предполагает обучение ребёнка по адаптированным программам, включение ребёнка во внеурочную деятельность в соответствии с его способностями, обучение родителей приёмам развития ребёнка в соответствии с программой.

Посредническое предполагает помощь в организации дополнительных диагностик для отслеживания динамики развития. По возможности привлечения других специалистов, установления связей с другими социальными службами, центрами социальной помощи и поддержки.

Психологическое — это организация коррекционных занятий, диагностики развития, индивидуальных консультаций с педагогом-психологом. Важным звеном нашей работы, мы считаем развитие толерантного отношения сверстни-

ков. Организуем тренинги общения, толерантности, сплочения классного коллектива. Обучаем приёмам снятия психического напряжения.

В перспективе планируем создать «Клуб родителей с особыми детьми», для того чтобы у родителей была возможность общаться, обмениваться опытом. Основная цель клуба — это создание ситуации, в которой родители не будут чувствовать себя одинокими в своей проблеме.

А так же хотели бы использовать сетевые формы организации работы для привлечения специалистов других организаций, в частности городских, к работе с обучающимися с ОВЗ для удовлетворения их особых образовательных потребностей.

Список литературы

Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст]. — ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» (государственный контракт на выполнение работ для государственных нужд №07.028.11.0005 от 11 апреля 2014 года). — Москва, 2015.

Взаимодействие участников образовательного процесса МДОУ «Детский сад № 209» г. Ярославля в условиях инклюзивного образовательного пространства

В современном образовании Российской Федерации одним из основных направлений является инклюзия. Во многих образовательных учреждениях были созданы группы и классы, которые совместно посещали дети с ОВЗ и дети без отклонений в развитии.

В 2013 году в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида г. Ярославля «Детский сад №209» были открыты группы общеразвивающей направленности, благодаря чему было создано уникальное инклюзивное образовательное пространство.

Благодаря тесному сотрудничеству специалистов детского сада: воспитателей, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагога-психолога, музыкальных руководителей, инструктора по физкультуре, медицинских работников, все педагоги учреждения знают всех воспитанников, особенности их развития, успехи и затруднения.

Специалисты ДОУ отметили увеличение количества детей с серьезными нарушениями речи, либо вообще ее отсутствие. Дети не умеют выражать свои желания и эмоции. Речь также не имеет эмоциональной окраски, активный и пассивный словарный запас намного ниже возрастной нормы. Но самое главное, что дети не принимают своих дефектов, своего внешнего вида, стесняются своей речи. Все это вызывает трудности в работе учителя-дефектолога.

Во время прогулок воспитатели заметили, что дети из групп коррекционной направленности обращают внимание на детей из общеразвивающих групп, слыша их грамматически правильную речь. Ведь для накопления речевого опыта одним из условий является живое общение не только с взрослыми, но и со сверстниками. Реакция детей из общеразвивающих групп не всегда была адекватной: дети высмеивали неправильную речь детей с ОВЗ, их внешний вид, мимику, моторную неловкость.

Педагоги детского сада приняли решение о необходимости работы в направлении воспитания толерантности и определении доступных форм работы со всеми категориями детей. Одной из такой форм стали мероприятия, проводимые в виде русских народных праздников. Что как не русский фольклор помогает детям почувствовать себя уверенней в обществе, выражать свои эмоции, отпустить свои обиды, стеснительность, учит взаимопомощи, сотрудничеству со сверстниками и взрослыми, да и просто дает возможность почувствовать себя актерами!

Детский сад заключил договор с общественной организацией по возрождению народной культуры и традиций «Зоренька», которая стала организовывать и проводить для воспитанников старинные русские народные праздники, такие как: «Осенины» — праздник урожая, «Рождественские колядки», «Масленица», «Праздник птиц», «Троица» и др. На этих праздниках дети групп разной направленности активно контактировали друг с другом. Реакция детей из

групп общеразвивающей направленности на поведение и особенности внешнего вида детей с ОВЗ была неоднозначна. Некоторые дети смеялись, другие замирали, не зная как реагировать на «особенных» сверстников.

После проведения нескольких совместных мероприятий и активной работы педагогов над воспитанием толерантности (в группах общеразвивающей направленности), была отмечена положительная динамика в общении детей. Так, стала заметна своеобразная опека со стороны детей из общеразвивающих групп над детьми с ОВЗ: дети старались помочь при выполнении заданий, поддерживали их в эстафетных конкурсах. Между некоторыми детьми начали формироваться дружеские отношения.

Видя такой результат, педагоги решили продолжить работу по данным направлениям (толерантность и фольклор) и перешли на следующий уровень - проектная деятельность. В группе для детей с особыми образовательными потребностями был разработан практико-ориентированный проект на основе сказки «Три медведя», с привлечением дошкольников из группы общеразвивающей направленности. Работа над проектом шла три месяца, во время которых дети из групп разной направленности продолжали встречаться друг с другом на различных спортивных и развлекательных мероприятиях, ходили в гости друг к другу в группы, общались на прогулке, а самое главное, учились взаимопомощи и пониманию потребностей и особенностей друг друга.

Итоговый продукт проекта — сказка «Три медведя» — демонстрировался в группах разной направленности, а в апреле 2016 года был представлен на методическом объединении учителей-дефектологов г. Ярославля. Ими было отмечено доброжелательное и терпимое отношение детей к особенностям друг друга.

Весной 2016 года, в рамках районного проекта «Умные каникулы» МДОУ «Детский сад № 209» принимал гостей из МДОУ «Детского сада № 126» и МДОУ «Детского сада № 128». Во время проведения совместных мероприятий стало понятно, что деятельность педагогов в вопросе толерантного воспитания в группах общеразвивающей направленности была эффективной. Реакция гостей (дети из детских садов № 126, № 128, группы общеразвивающей направленности) на детей с ОВЗ была такая же, как и у воспитанников общеразвивающих групп детского сада № 209 в начале работы по воспитанию толерантных отношений к «особенным» детям. Воспитанники детского сада № 209 останавливали гостей, если слышали негативные отзывы о своих «подопечных», спокойно объясняли, что «просто они другие».

Таким образом, уникальное инклюзивное образовательное пространство, созданное на базе МДОУ «Детский сад 209» г. Ярославля помогает всем воспитанникам принять окружающий мир, себя и особенности окружающих.

К вопросу о разработке адаптированных программ в дополнительном образовании

В настоящее время в системе образования пристальное внимание уделяется вопросам организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, что во многом объясняется изменениями, происходящими в жизни современного общества и, безусловно, затрагивающими процессы в сфере образования. Так, государственная образовательная политика

- одним из принципов «правового регулирования отношений в сфере образования рассматривает приоритет жизни и здоровья человека [9]»;

- законодательно определяет, что «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [9]»;

- акцентирует внимание на «повышение эффективности комплексной поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья, способствующей их социальной реабилитации и полноценной интеграции в общество,...и создании для детей с ограниченными возможностями здоровья условий для развивающего отдыха и оздоровления [8]»;

- рассматривает инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [9]»;

- нацеливает на создание организационно-педагогических условий для «...получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов, методов и способов общения [9]».

В сложившейся ситуации, связанной с актуализацией инклюзивного образования, значимую позицию занимает дополнительное образование, «конкурентными преимуществами которого в сравнении с другими видами формального образования является адаптивность к возникающим изменениям [1]». Адаптивность (от лат. «adapto» — приспосаблию) дополнительного образования в сфере организации обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья проявляется, прежде всего, за счет:

- создания организационно-педагогических условий, гарантирующих не только реализацию прав учащихся с ограниченными возможностями здоровья на получение соответствующего их возможностям образования, но и реализацию прав всех остальных детей, включенных в общее инклюзивное образовательное пространство [2];

- разработки и реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ (далее — адаптированных дополнительных программ), способствующих социально-психологической реабилита-

ции детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом их особых образовательных потребностей [1].

Следует отметить, что понятие «адаптированная программа» является достаточно новым понятием в образовании, закрепленном в ряде нормативных документов, таких как:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»;
- письмо Министерства образования и науки РФ «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»;
- письмо Министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».

Поэтому рассмотрим более подробно некоторые *аспекты разработки адаптированной дополнительной программы*.

Адаптированная дополнительная программа разрабатывается:

- образовательной организацией дополнительного образования, осуществляющей образовательную деятельность [6];
- с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья, медицинских рекомендаций, рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, запроса родителей [5].

Данные положения составляют инвариантный компонент (от лат. «invariants» — неизменяющийся) порядка разработки адаптированной дополнительной программы.

Вариативный компонент (от лат. «varius» — различный) предполагает, что адаптированная дополнительная программа разрабатывается (по принципу «или-или») [5]:

- на основе дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ с учетом включения в образовательный процесс учащихся с ограниченными возможностями здоровья и адаптированных с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья;
- специально для определенной категории учащихся с ограниченными возможностями, объединенных в отдельную группу (объединение) дополнительного образования;
- индивидуально под конкретного учащегося с ограниченными возможностями с учетом его индивидуальных особенностей.

Разработка адаптированной дополнительной программы может осуществляться с привлечением специалистов психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации дополнительного образования.

Структура адаптированной дополнительной программы аналогична структуре дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы [7] и включает следующие структурные элементы: титульный лист, оглавление, пояснительную записку, учебно-тематический план, содержание, обеспечение, мониторинг образовательных результатов, список информационных источников и приложения.

Реализация адаптированной дополнительной программы предполагает использование [6]:

- групповых и индивидуальных коррекционных занятий для учащихся с ограниченными возможностями здоровья;
- специальных методов обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья;
- специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов коллективного и индивидуального пользования для учащихся с ограниченными возможностями здоровья;
- специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

Кадровое обеспечение адаптированной дополнительной программы формируется из [6]:

- педагогов дополнительного образования;
- педагогов-психологов;
- педагогов, специализирующихся в области коррекционной педагогики (дефектолога, логопеда, сурдопедагога и т.д.);
- ассистентов (помощников), оказывающих учащимся с ограниченными возможностями здоровья необходимую техническую помощь и т.д.

Требованиями к кадровому обеспечению адаптированной дополнительной программы является:

- переподготовка в области инклюзивного образования;
- повышение квалификации в области коррекционной педагогики, соответствующей той категории учащихся с ограниченными возможностями здоровья, которую планируется обучать по адаптированной дополнительной программе.

Инклюзивная практика в дополнительном образовании показывает, что **субъектами реализации адаптированных дополнительных программ** являются учащиеся [6]:

- с ограниченными возможностями здоровья по зрению;
- с ограниченными возможностями здоровья по слуху;
- имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата.

На сегодняшний момент **содержание адаптированных дополнительных программ** разрабатывается за счет включения в образовательный процесс:

- дистанционных (от лат. «distantia» – расстояние) образовательных технологий, например: учебных занятий, мастер-классов, мастер-шоу и т.д. в web-режиме;
- здоровьесберегающих образовательных технологий, например: ароматерапии, арт-терапии, игротерапии, изотерапия, иппотерапии (от греч. «hippo» — лошадь), канистерапии (от лат. «canis» — собака), куклотерапии, маскотерапии, музыкотерапии, песочная терапии, пет-терапии (от англ. «pet» — обобщенное название домашних животных), сказкотерапии, су-джок терапии

(от корейск. «су» — кисть, «джок» — стопа), танцетерапии, фелинотерапии (от лат. «felis» — кошка), цветотерапии и т.д.;

– игровых образовательных технологий, например: диагностических, коммуникативных, творческих игр и т.д.

Сроки реализации адаптированных дополнительных программ «могут быть увеличены с учетом особенностей психофизического развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии [6]».

Подводя итог, можно сказать, что порядок разработки адаптированных дополнительных программ базируется:

– на принципе интеграции (от лат. «integratio» — соединение), позволяющем учащемуся с ограниченными возможностями здоровья адаптироваться к образовательной системе;

– на принципе инклюзии (от лат. «include» — заключаю, включаю), нацеленному на адаптацию образовательной системы к потребностям учащегося с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Концепция развития дополнительного образования детей, утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 4.09.2014 года № 1726-р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/ajax/4429/>.

2. Методическое письмо «Об инклюзивном образовании в условиях общеобразовательной организации в 2014/2015 учебном году». [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.iro.yar.ru/index.php?id=984/>.

3. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей». [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157999/.

4. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами». [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.inclusive-edu.ru/docum/>.

5. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.03.2016 № ВК 641/09 «Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных возможностей». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=653853;dst=100001/>.

6. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам, утв. приказом Мини-

стерства образования и науки Российской Федерации от 29.08.2013 года № 1008. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70424884/> .

7. Разработка программ дополнительного образования. Часть I. Разработка дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ: методические рекомендации [Текст]. — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. — 60 с. (Подготовка кадров для сферы дополнительного образования детей).

8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 года № 996-р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://base.garant.ru/70106124//>

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12. 2012 года № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://base.garant.ru/70291362//>

Из опыта обучения детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе

Особую группу детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Впервые такие дети поступили в среднюю школу № 25 им. Александра Сивагина 1 сентября 2015 года. Специалисты школы стали изучать имеющийся опыт обучения детей с РАС в общеобразовательных школах.

Чаще всего рекомендации по обучению таких детей направлены на снижение расстройств поведения. Но при организации обучения детей с РАС нужно учитывать и нарушения, характеризующие развитие высших психических функций. Эти нарушения также влияют и на обучаемость ребенка с РАС.

Инклюзивное обучение такого ученика в общеобразовательной школе должно иметь обязательный подготовительный этап. К нам поступили разные дети. Часть из них прошли серьезную подготовительную коррекционную подготовку. Эти дети легче и быстрее адаптировались к школьной жизни, усложнение социальной среды реже вызывало у них негативизм.

Цель обучения детей с РАС — формирование жизненных компетенций. Неоспоримое достоинство инклюзивного образования таких детей – развитие социализации, навыков общения, расширение социального опыта. Важным в организации учебно-воспитательного процесса является оформление учебного пространства. С 1 сентября 2015 года первый класс, в составе которого было четверо детей с РАС, начал обучаться в помещении с отдельным входом, состоящем из трех комнат (учебный класс, игровая комната, комната для индивидуальных занятий) и санитарной зоны. Наличие игровой комнаты смягчает переход от дошкольного звена в школу: знакомые игрушки, маленькие столы, мягкий конструктор, из которого можно построить себе «укрытие». Комната для индивидуальных занятий – это комната, где ребенок может побыть один с педагогом. Выход вовремя в такую комнату помогает избежать неадекватного поведения и аффективных реакций из-за высокого уровня шума в помещении, где находится весь класс, большого количества сенсорных стимулов.

С 1 сентября 2016 года в школе появился новый первый класс, в составе которого есть двое детей с РАС. Больше отдельного помещения в школе нет. Дети обучаются в обычной классной комнате на 2 этаже. Но помещение разделено на зоны: учебная, игровая, для индивидуальных занятий. Дети этого класса также имеют возможность уединения, смены статической позы.

Изучив опыт Российских школ, мы остановились на модели обучения детей с РАС, реализуемой РБОО «Центр лечебной педагогики» (г. Москва) [2].

Обучение учащихся с РАС в 1–4 классе происходит в классах, реализующих адаптированную образовательную программу для детей с ОВЗ (в нашем варианте — дети с ЗПР). В 1 классе уроки физической культуры, музыки, ИЗО проводят совместно классный руководитель и учитель-предметник (1 четверть). По решению школьной психолого-педагогической комиссии некоторые учащиеся со 2 класса могут посещать эти уроки с общеобразовательным классом. На

этом этапе выявляется актуальный и потенциальный образовательный уровень каждого ребенка и его возможности для дальнейшего обучения в общеобразовательной школе. По результатам обучения и аттестации за 4 класс школьные специалисты принимают решение о дальнейшем обучении каждого ребенка и работают с родителями по разъяснению этого решения. По нашим наблюдениям, не все дети с РАС могут продолжить обучение в общеобразовательной школе. Часть из них должны будут обучаться в специализированных школах для детей с интеллектуальными нарушениями, с тяжелыми речевыми патологиями. Те же, кто останется в общеобразовательной школе, могут обучаться как в классах для детей с ОВЗ, так и в общеобразовательных классах в условиях инклюзии по индивидуальной программе и обязательном сопровождении тьютора.

Большие сложности возникают при оценивании детей с ОВЗ, так как сама идея школьной оценки противоречит основной цели обучения детей с РАС. В целом дети получают отметки за те же формы работы. Но выступление ребенка с РАС перед классом требует больше времени, и направляющая помощь учителя необходима. Ребенку разрешается читать текст, тогда как здоровые дети должны его рассказывать. Оценка за это не снижается.

Фронтальный опрос — неудачная форма. Детям с РАС нужно время для того, чтобы сосредоточиться. Если их спросить неожиданно, они не ответят. Обычно при такой форме работы с ребенком беседует индивидуально тьютор.

Часто уровень развития мелкой моторики не позволяет ребенку писать разборчиво, ребенок не видит строчек и клеток. Оценка за почерк и исправления не снижается.

Сложности возникают на математике при решении нетипично составленных текстовых задач. Например, ребенок с РАС не может решить задачу следующего содержания: «У собаки Пальмы 6 щенков. Из них 2 черных, а остальные рыжие. Сколько рыжих щенков у собаки Пальмы?»[1]. Ребенок не может соотнести собаку и пальму, для него это разные предметы. Подобную задачу другого содержания дети решают без особых трудностей. Поэтому контрольные работы для таких учеников учителем составляются индивидуально, имеют меньший объем, чем для обычных детей. Оценка за это не снижается.

На уроках ИЗО подчас вообще невозможно оценить работы детей с РАС. У многих ребят рисунки долго остаются схематичными. Один ученик великолепно рисует только то, что попало в сферу его интересов, и категорически отказывается рисовать что-то другое.

Общие трудности при обучении и оценивании таких детей — трудности в понимании художественных текстов, сюжетных линий рассказа, даже при достаточно высокой скорости чтения. Ребенок, не понимающий эмоционального состояния других людей, не осознает мотивов поступков литературных героев. Поэтому дети неуспешны там, где основным видом деятельности является работа с текстом.

Дополнительное образование — важная составляющая коррекционной работы с детьми с РАС. Именно на этих занятиях проводится коррекционно-развивающая работа, направленная на освоение навыков социальной коммуни-

кации, социально приемлемых норм поведения, взаимодействия с взрослыми и друг с другом. Наши дети занимаются в Центре внешкольной работы «Горизонт» — Региональной инновационной площадке проекта «Неформальное образование детей с ОВЗ средствами интеграции социальных институтов». Освоив игру на ложках и пение частушек, они выступают не только на школьной сцене, но и на городских мероприятиях. Творческие работы детей участвовали в оформлении афиш для спектакля инклюзивного иппотеатра и в инклюзивном творческом фестивале «Я на коне».

Таким образом, для успешного обучения детей с РАС в общеобразовательной школе необходимо:

1. Тщательный подготовительный этап для ребенка.
2. Правильная организация образовательного пространства.
3. Адаптация учебно-методического комплекта.
4. Подготовка педагогов школы, их психологическая готовности принять необычного, подчас очень сложного, ученика.
5. Наличие квалифицированного тьютора.
6. Всестороннее развитие детей, постепенное усложнение социальной ситуации.

Список литературы

1. Дорофеев, Г. В. Математика 1 класс : учебник для общеобразовательных организации [Текст]. В 2 ч. Ч.2 / Г. В. Дорофеев, Т. Н. Миракова, Т. Б. Бука.— 8-е изд. — М. : Просвещение, 2016. — 95с.

2. Егорова, Л. В. Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе, разработанная в рамках благотворительной программы «Особые люди» при поддержке Министерства экономического развития РФ и в условиях экспериментальной площадки «Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями развития, живущих в условиях продолжительной социальной депривации» Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования» [Текст] /Л. В. Егорова, Е. А. Зверева, М. А. Орлова, Л. В. Шаргородская, Е. В. Чурилина — М. : Изд-во РБОО «Центр лечебной педагогики», 2015. — 88 с.

Опыт сопровождения детей с ОВЗ в МДОУ № 16 «Ягодка»

В соответствии с ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» инклюзивное образование ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ставит задачу формирования в ДОО социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей. Инклюзивное образование должно быть направлено на обеспечение коррекции нарушений различных категорий детей с ОВЗ, оказание квалифицированной помощи в освоении программы, их всесторонне развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

В соответствии с ФГОС ДО в нашем детском саду реализуется инклюзивная практика. Открыты три комбинированные группы, где воспитываются и обучаются 24 ребенка с ОВЗ. Деятельность инклюзивных групп направлена на предоставление образовательных услуг для детей с различными стартовыми возможностями. Комплектование групп происходит на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

Инклюзивное образование предполагает:

- 1) изучение потребностей ребенка;
- 2) определение того, какая помощь должна быть оказана, чтобы ребенок мог успешно развиваться и достигать образовательных результатов;
- 3) создание условий для реализации особых образовательных потребностей ребенка.

Инклюзивный процесс в МДОУ № 16 «Ягодка» ЯМР построен следующим образом:

- 1) диагностика индивидуальных особенностей развития детей;
- 2) междисциплинарное оценивание ресурсов и дефицитов ребенка;
- 3) планирование образовательного процесса с учетом индивидуальных потребностей детей группы;
- 4) взаимодействие специалистов и воспитателей комбинированных групп;
- 5) взаимодействие с семьями воспитанников. Ценностное отношение друг к другу, информированность сторон об особенностях семейной системы воспитания, услугах детского сада, включенность в совместную деятельность (совместное выявление достижений и трудностей, совместное проектирование деятельности в контексте актуальных проблем, совместное планирование деятельности с прогнозируемым результатом).

С детьми с ограниченными возможностями здоровья в нашем детском саду работают следующие специалисты: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, старшая медицинская сестра, тесно взаимодействуя друг с другом и

воспитателями комбинированных групп. Оформлены папки взаимодействия специалистов детского сада и воспитателей.

Инструктором по физической культуре и музыкальным руководителем для детей с ограниченными возможностями здоровья проводится коррекционная ритмика. Учитель-логопед и музыкальный руководитель проводят лого-ритмические занятия. Специалисты и воспитатели проводят индивидуальную коррекционно-развивающую работу с детьми с ОВЗ.

Работу специалистов и воспитателей комбинированных групп координирует ПМПк ДОУ.

В задачи ПМПк ДОУ входит:

- Разработка адаптированной образовательной программы и уточнение индивидуального образовательного маршрута. Адаптированная образовательная программа — это образовательная программа адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей. Целью адаптированной образовательной программы является ранняя коррекция развития детей с ОВЗ с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей в условиях группы комбинированной направленности. Индивидуальный образовательный маршрут — это персональный путь реализации личностного потенциала каждого воспитанника в образовании. Процесс выявления, реализации и развития данных способностей ребенка происходит в процессе образовательного движения по индивидуальному маршруту.

- Координация взаимодействия всех специалистов и воспитателей комбинированных групп при организации инклюзивной практики.

- Динамическая оценка эффективности мероприятий. Включает в себя стартовую, промежуточную и итоговую диагностику, которую проводят все специалисты.

Инклюзивное образование показывает, что все дети могут быть успешными, если им оказывается необходимая помощь. Оно предоставляет возможность общения детей в атмосфере толерантности, сотрудничества, социальной справедливости. В дальнейшем, успешная социализация, получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами, обеспечивает им полноценное участие в жизни общества.

Список литературы

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст] / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. — М. : Мозаика-синтез, 2011. — 144 с.

2. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Мозаика-синтез, 2015. — 368 с.

Использование метода замещающего онтогенеза в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ОВЗ в ДОУ

Особое значение на этапе внедрения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования приобретает проектирование модели инклюзивного образования, обеспечивающей успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Поэтому одной из целей нашего дошкольного учреждения является создание условий для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство, учитывающее их особенности развития и специфические образовательные потребности, а также обеспечивающее квалифицированную коррекцию недостатков в развитии, максимальное освоение знаний воспитанниками.

Современный мир предъявляет высокие требования к личности, как же сложно адаптироваться в нем человеку с ограниченными возможностями здоровья.

В дошкольном учреждении дети — 7 человек с ОВЗ (задержкой психического развития) — воспитывались в двух общеобразовательных группах, для них были дополнительно созданы индивидуальные маршруты обучения. В образовательный процесс с детьми включились все специалисты: педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, воспитатель по физической культуре и воспитатели групп. Восполнение коррекционно-развивающих функций отсутствующего в ДОУ учителя-дефектолога взял на себя педагог-психолог.

Психологическое сопровождение включало коррекционно-развивающие занятия по нейропсихологической программе «В диалоге с мозгом», автор которой Анна Владимировна Семенович. Основой данной программы является метод замещающего онтогенеза — базовая нейропсихологическая технология, направленная на активизацию всех ресурсов мозга. «Идеология метода замещающего онтогенеза» основывается на теории А. Р. Лурия о трёх функциональных блоках мозга и учение Л. С. Цветковой о нейропсихологической реабилитации психических процессов. Наша задача — сделать все возможное, чтобы мозг мог вспомнить, как он должен правильно развиваться.

Предпочтение отдавалось телесно-ориентированным и двигательным методам. В качестве основополагающего в методе замещающего онтогенеза выступает принцип соотнесения актуального статуса ребёнка с основными этапами формирования мозговой организации психических процессов и последующим воспроизведением тех участков его онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были эффективно освоены.

К основным коррекционно-развивающим направлениям программы относятся:

- развитие ствольных структур и вестибулярно-моторных координаций (основа работоспособности, телесного здоровья и иммунитета);
- развитие крупной и мелкой моторики;
- развитие соматогнозиса (восприятие тела);

- развитие сенсорных систем (зрение, слух, обоняние, осязание, вкус);
- развитие когнитивной сферы (память, внимание, мышление, восприятие, самоконтроль и саморегуляция, и т.д.);
- развитие коммуникативной сферы (общение).

Программа работы с детьми с ОВЗ рассчитана на 21 неделю, включает 4 этапа, состоит из 84 занятий. При соблюдении режима проведения — 4 занятия в неделю (2 дня по 2 занятия утром и вечером), коррекционно-развивающий цикл рассчитан на один год. Время проведения занятий — 30 минут.

Структура занятий в течение дня:

- Ритуал приветствия и начала занятий.
- Разминка.
- Блок упражнений, направленных на формирование психомоторных координаций.
- Блок упражнений, направленных на формирование познавательных компетентностей.
- Подвижная игра.
- Обсуждение занятий и рисунков на память.
- Ритуал завершения занятий, подведение итогов и прощание.

Содержание основных блоков программы

В процессе занятий по данной программе восполняются пробелы моторного развития, допущенные в раннем детстве. Это, в свою очередь, оптимизирует работу мозга и повышает качество реализации психической деятельности. Повышается работоспособность, произвольность деятельности, стабилизируется эмоциональное состояние. На эту основу накладывается развитие когнитивных функций: собственно, памяти, мышления, внимания и т.д. На коррекционно-развивающих занятиях ребенок заново проживает все те этапы, которые он не прошёл в своём развитии. Занятия мною выстраиваются из нескольких больших блоков.

Блок разминки. Каждое занятие начинается с разминки, которая является необходимым повседневным мероприятием для профилактики психосоматических заболеваний и общей гармонизации организма. Разминка включает: растяжки, пальчиковую гимнастику, артикуляционную гимнастику.

Блок психомоторных координаций

Дыхательные упражнения. Проводятся обязательные дыхательные упражнения с постепенным усложнением. Дыхание представляет собой процесс, который ежеминутно необходим человеку, так как во время дыхания происходит обильное насыщение мозга кислородом, дыхание оказывает релаксирующее воздействие, успокаивающе действует на нервную систему и регулирует баланс правого и левого полушарий мозга.

Растяжки. Растяжки — система специальных упражнений на растягивание, основанных на естественном движении. Чтобы растяжка принесла максимальную пользу, ее следует делать продолжительное время, так как мышечные блоки снимаются постепенно. Разученные комплексы растяжек выполняются ежедневно не менее месяца, затем разучивается следующий комплекс.

Глазодвигательные упражнения. Глазодвигательная гимнастика — отслеживание предмета глазами на разных уровнях и по пяти основным направлениям: право, лево, верх, низ, к переносице (сведение глаз к центру) и от переносицы, а также по четырем вспомогательным (диагональным) направлениям. Постепенно в этот процесс добавляются движения языка. Упражнения, как правило, сначала выполняются отдельно глазами, потом языком, потом глазами и языком вместе, потом врозь. Сначала упражнения выполняются лёжа на полу, на спине, затем сидя и стоя.

Глазодвигательные упражнения с ползанием. Глазодвигательные упражнения с глазами и языком включены в динамический процесс, процесс движения. Ребёнок не просто лежит и следит за предметом глазами, а при этом движется. Он движется по определённой программе, например: правая рука — левая нога, левая рука — правая нога. И при этом ещё ребёнок должен поворачивать глаза вправо, а язык влево.

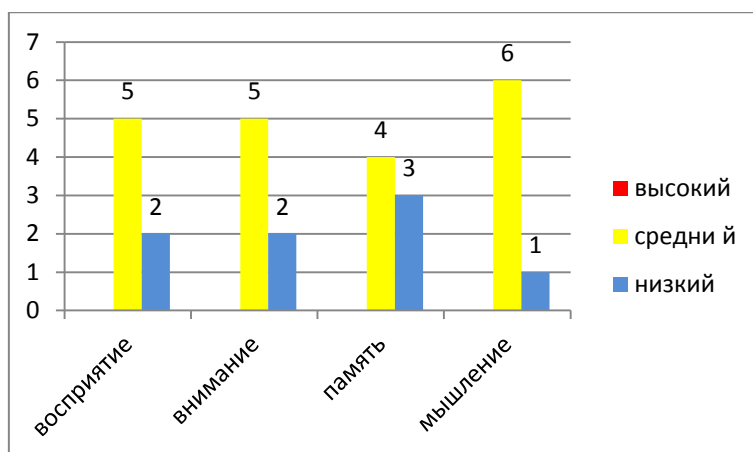
Блок познавательные компетентности.

В данный блок включены следующие виды упражнений: тактильно-кинестетическое восприятие и схема тела, кинетические процессы, зрительное восприятие и пространственные представления, слуховое восприятие, речевые процессы, интеллектуальные процессы.

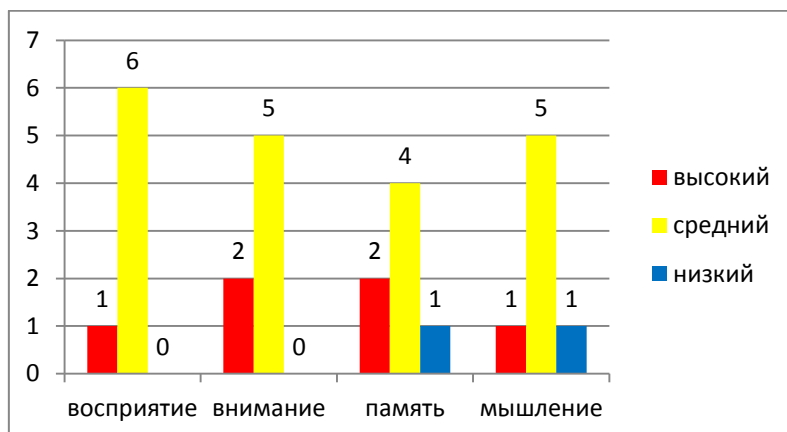
По итогам занятий по данной программе, у всех детей с задержкой психического развития, получена положительная динамика в развитии познавательной сферы: улучшилось внимание, память, мышление, слуховое и зрительное восприятие.

В начале года дети имели средний и низкий уровень развития познавательных способностей. По итогам года из 7 детей, у 4-х повысился уровень развития памяти и мышления, у 3-х уровень развития восприятия, у одного уровень развития мышления. Наибольший прирост наблюдается в развитии внимания и памяти у 57% детей.

Диагностика детей с ОВЗ (сентябрь)



Диагностика детей с ОВЗ (апрель)



В результате проведенной работы совместно с воспитателями групп и воспитателем по физкультуре, мы отмечаем, что ребята с комплексными нарушениями легко общаются с другими детьми и взрослыми, включаются в различную деятельность, чувствуют себя нужными, полезными в обществе сверстников, становятся более уверенными, проявляют инициативу.

Использование сенсорной комнаты для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Основными характеристиками СДВГ являются — невнимательность, чрезмерная активность и импульсивность, трудно контролируемое поведение, дефицит внимания. Симптомы появляются в начале жизни ребенка: беспокойство, суетливость, избыточная двигательная активность, повышенный мышечный тонус. В более старшем возрасте характерны: болтливость, неспособность долго сидеть на одном месте, нарушения в координации движений, не сформированная мелкая моторика, бессонница.

СДВГ является нарушением развития, которое происходит в 1–3% у всего населения. Этот синдром наиболее часто диагностируется у мальчиков, чем у девочек. Это не связано с интеллектом; дети с разным уровнем способностей могут иметь этот синдром. СДВГ может иметь огромное влияние на всю семью из-за стресса, который испытывают родители воспитывающих таких детей.

У этих детей наблюдаются трудности в отношениях со сверстниками и со взрослыми людьми. Межличностное поведение детей с СДВГ часто характеризуется импульсивностью, чрезмерной навязчивостью, агрессивным поведением. Таким образом, эти дети нарушают общественные отношения, взаимодействие и сотрудничество с окружающими.

Поскольку многие нормальные дети могут иметь эти симптомы, но на низком уровне, или симптомы могут быть вызваны другим расстройством, то важно, чтобы ребенок получил тщательный осмотр и соответствующий диагноз, хорошо квалифицированным специалистом.

Сенсорная комната — это особым образом организованная окружающая среда, наполненная различными стимуляторами органов зрения, слуха, обоняния и осязания.

В наше время во многих учреждениях появились сенсорные комнаты, которые помогают специалистам в их работе. Ее используют в медицинских и образовательных учреждениях, психолого-педагогических и медико-социальных центрах, в психологических кабинетах при каких-либо организациях, в крупных компаниях. Она с успехом применяется при следующих заболеваниях и состояниях:

- невротоподобные состояния;
- адаптационные расстройства;
- нарушения в эмоциональной сфере (страхи, замкнутость);
- психосоматические заболевания;
- стресс, депрессивное состояние, психоэмоциональное напряжение;
- мышечное напряжение;
- нарушения в сфере поведения (агрессивное поведение);
- синдром гиперактивности и дефицита внимания;
- ослабление сенсорных функций (зрение, слух, осязание);
- задержка речевого и психомоторного развития;
- резидуально-органические поражения ЦНС;

- нарушения двигательных функций;
- легкие формы аутизма;
- энурез и энкопрез;
- нервный тик;
- заикание.

Оборудование можно разделить на два основных функциональных блока:

- релаксационный — в него входят мягкие покрытия, пуфики, подушечки, настенные маты, сухой бассейн с безопасными зеркалами, водный матрас, приборы, создающие рассеянный свет, установка для ароматерапии и библиотека релаксационной музыки;
- активационный блок — в него входит все оборудование со светооптическими и звуковыми эффектами, сенсорные панели для рук и ног, интерактивное оборудование последнего поколения.

Как выглядит сенсорная комната.

Мягкая зона. Комната, которая имеет мягкие полы и стены, маты и подушки для того, чтобы создать среду, в которой дети не могут поранить себя. Атмосфера в комнате создана таким образом, чтобы каждый чувствовал себя в безопасности. Ребенку предоставлена возможность исследовать пространство в соответствии со своими способностями и возможностями. Оборудование в помещении мобильное и может видоизменяться. В помещение устанавливают сухой бассейн с шариками для отдыха и игры. Есть водные кровати, которые могут быть использованы для массажа различных частей тела. Кровати также могут транслировать звук. Ребенок, лежа на такой кровати, может слушать какую-то историю или сказку, которая будет сопровождаться звуками природы и успокаивающей музыкой.

В сенсорной комнате есть наполненные водой трубки с цветными шариками проходящие через трубки вместе с пузырьками (воздушно-пузырьковые колонны), призванные вызвать визуальный интерес пользователя. Прикоснувшись к трубке, Вы почувствуете вибрацию, и если прижать ее к уху услышите звуки, которые раздаются от пузырьков. Таким образом, эффекты от трубки многочисленны. Свет в трубах изменяется, его можно настроить по своему желанию и предпочтению. Еще из визуального оборудования в комнате имеются различные оптические волокна (волоконно-оптическое оборудование), они используются для направления визуального внимания. Интересный факт заключается в том, что они могут сгибаться, ими можно обернуться вокруг частей тела. Световые проекторы также используются для создания интересных проекций на стены комнаты. Вращающийся диско шар, который делает различные световые эффекты.

В дополнение к визуальному, комната содержит оборудование для слуховой стимуляции. Особый интерес представляет вибрирующий гибкий музыкальный стул, в котором динамик подключен к музыкальному проигрывателю. Лежа на нем, пользователь может чувствовать вибрацию в ритме музыки. Все это способствует необычному чувственному опыту. Дети очень любят музыкальные перчатки. Каждый палец имеет определенную музыкальную ноту, и

звук возникает при прикосновении к поверхности любого из них. Таким образом, ребенок может создавать различные мелодии сам. Может выбрать звучание любого музыкального инструмента: пианино, гитара, барабан или другой музыкальный инструмент, а также темп и громкость. Звуки природы часто используют в таких комнатах: звук листьев, в сочетании с проекцией листьев на стене или звук дождя с проекцией льющейся воды.

Помещение может быть оснащено оборудованием для тренировки координации и баланса. Это различные качели (они могут быть с вибрацией и звуковыми эффектами), батут, это оборудование делает детей невероятно счастливыми. Его используют при лечении детей с ограниченными возможностями здоровья, оно может оказывать сильное влияние на способность мозга обрабатывать и использовать сенсорную информацию. Качели часто используются для детей, страдающих СДВГ и аутизмом. Они имеют важное значение для развития системы баланса ребенка.

Для создания атмосферы используют различные спреи с эфирными маслами и мягкими шариками, которые испускают аромат. Они могут иметь и разное назначение: тонизирующее, стимулирующее иммунитет и расслабляющее. Для тонизирования организма используют ароматы: грейпфрута, бергамота, лимона. Для расслабления используют ароматы: мяты, мелиссы, лаванды. Для стимуляции иммунитета системы используют эфирные масла с запахом: эвкалипта, ромашки, хвои.

Оборудование, которое можно найти в сенсорной комнате многочисленно и разнообразно. Каждое устройство имеет свою специфику в сенсорной терапии.

Терапия в сенсорных комнатах — это форма лечения, которая становится все более распространенным явлением во многих учреждениях для детей. С помощью специально разработанных устройств, обученные терапевты, психологи могут контролировать стимулы для каждого чувства в соответствии с потребностями пользователей. Терапия не только метод лечения, но и метод, который обеспечивает сенсорную стимуляцию для детей с СДВГ, чтобы они имели возможность достичь эмоционального равновесия. Время, потраченное в сенсорной комнате, помогает детям развивать навыки, в которых они будут нуждаться в дальнейшей жизни. Стимулирующая и спокойная атмосфера, созданная в этом специально оборудованном помещении, улучшает координацию и помогает детям улучшить их способность говорить. Такая атмосфера производит расслабляющий эффект на детей, которые не могут стоять на месте. Исследования показали, что эта форма терапии очень полезна для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Нет ни одного ребенка, который может остаться равнодушным к такому необычному пространству. Хотя терапия может выглядеть как игра, каждая деятельность тщательно спланирована и направлена на достижение самоорганизации детей. В зависимости от потребностей пользователей, используется различное оборудование, которое стимулирует различные чувства. Каждый имеет равные возможности исследовать пространство самостоятельно и выбирать оборудование, который подходит ему лучше всего. Это место, где дети с сен-

сорными интеграционными расстройствами могут исследовать и развивать свои сенсорные возможности, и где они могут расслабиться и снять стресс и беспокойство.

Эти мероприятия лучше всего работают, когда есть план занятий и хорошая система вознаграждения.

Список литературы

1. Белоусова, Е. Д., Никифорова, М. Ю. Синдром дефицита внимания / гиперактивности [Текст]. / Российский вестник перинатологии и педиатрии. — 2000. — № 3. — С. 39–42/
2. Брызгунов, И. П., Касатикова, Е. В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях [Текст]. — М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 96 с.
3. Кошелева, А. Д., Алексеева, Л. С. Диагностика и коррекция гиперактивности ребенка [Текст]. — М. : НИИ семьи, 1997. — 64 с.
4. Моница, Г., Лютова, Е. Работа с «особым» ребенком [Текст]. // Первое сентября. — 2000. — №10. — С. 7–8.
5. Шевченко, Ю. С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом [Текст]. — Самара, 1997. — 58 с.

Интернет ресурсы

1. Маам.ru / Международный образовательный портал «Синдром гиперактивности». Коррекционные игры для детей с СДВГ [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://www.maam.ru/detskijasad/sindrom-giperaktivnosti.html>.
2. Сайт «Института развития ребенка»: [Электронный ресурс] — Режим доступа : Childdevelopment/ <https://childdevelopmentinfo.com/add-adhd/adhd-symptoms/>.

Планирование коррекционной работы как составляющая содержательного раздела АООП НОО

В соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, целью коррекционного блока АООП является создание системы комплексного психолого-медико-социального сопровождения процесса обучения, позволяющего учитывать особые образовательные потребности детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) на основе существования индивидуального и дифференцированного подхода в образовательном процессе. Успешная реализация грамотно подобранной коррекционной помощи будет способствовать более быстрой адаптации ребенка к образовательной организации и лучшему усвоению учебного материала. В коррекционный блок входят разделы специалистов в образовательной организации: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог, тьютор, медицинский работник...

Коррекционный компонент АООП должен:

- ✓ во-первых, обеспечивать выявление особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ определенных нарушениями в психофизическом развитии;
- ✓ во-вторых, осуществлять психолого-медико-педагогическую помощь, на основе индивидуально-ориентированного подхода (с учетом способностей и возможностей ребенка и опираясь на рекомендации ПМПК);
- ✓ в-третьих, обеспечить разработку и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов, организацию коррекционных занятий в индивидуальной, групповой и подгрупповой форме, опираясь на индивидуально-типологические особенности обучающихся;
- ✓ в-четвертых, осуществлять работу с родителями (лицами их заменяющими) — это консультации по медицинским, социальным, педагогическим и правовым вопросам, связанным с обучением и воспитанием детей.

Планирование коррекционного компонента первоначально должно начинаться со встречи с родителями обучающегося для знакомства и сбора первичной информации о развитии ребенка и выяснения запроса со стороны родителей. Зачастую, данный этап либо пропускается, либо проводится только формально, что мешает раскрыть полную картину анамнеза ребенка и узнать ожидания родителей от ОО.

Следующим этапом является проведение диагностических мероприятий узкими специалистами образовательной организации, с целью углубленного обследования всех сфер деятельности ребенка, а именно, эмоционально-волевой, интеллектуально-мнестической, коммуникативной и социальной. Результаты коррекционно-диагностических мероприятий выносятся на школьный ПМП консилиум, где каждый специалист предлагает пути решения намеченных проблем в развитии обучающегося и коллективно определяется (простраивается) индивидуальный образовательный маршрут. На данном этапе специалистами ПМП консилиума определяется содержание коррекционного компонента для обучающегося с учетом медицинских показателей, рекомендаций ПМПК, возрастных и ти-

пологических особенностей личности ребенка и от запроса родителей, четко формулируются цели и задачи, определяются формы работы и режим посещения занятий, продумываются дополнительные виды психолого-педагогической помощи семье.

Для определения эффективности проводимой коррекционной работы проводится мониторинг. Так как оптимальный вариант разработки и реализации индивидуальной программы для обучающегося составляет один учебный год, важным моментом является определение сроков промежуточного и итогового мониторинга, а также форм и методов проведения диагностических мероприятий. На основе анализа данных, полученных в ходе промежуточного мониторинга (обычно это декабрь-январь текущего учебного года), вносятся коррективы в индивидуальную программу конкретного обучающегося с ОПФР.

В конце учебного года по итогам реализации коррекционной работы в рамках ПМП консилиума проводится анализ диагностических данных по разным сферам развития личности, определяются рекомендации для осуществления преемственности в процессе сопровождения, обосновываются изменения, внесенные в программу после промежуточного мониторинга. Важным моментом, является итоговая встреча с родителями (лицами их заменяющими) обучающегося с ОПФР, с целью определения дальнейших форм работы, специалистами даются рекомендации на лето.

Такой вариант работы по составлению коррекционного блока содержательного раздела адаптированной образовательной программы возможен только лишь при условии наличия всех необходимых узких специалистов, которые были перечислены ранее. Но как быть образовательным организациям, где в штате нет учителей-дефектологов, логопедов, психологов, социальных педагогов?

С целью решения данной проблемы в современной системе образования районным ПМС центрам отвели новую роль — ресурсное звено психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. На территории Ростовского муниципального района Ярославской области функционирует Муниципальное учреждение Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие». Его целью сопровождения является обеспечение оптимального развития ребенка с ОВЗ и получение качественного образования в условиях общеобразовательных организаций Ростовского муниципального района.

Основные направления деятельности центра по сопровождению инклюзивного образования:

- 1) работа специалистов ПМС центров в ОО, реализующих инклюзивное образование;
- 2) оказание психолого-педагогической помощи детям с ОПФР в условиях ПМС центров;
- 3) методическое сопровождение педагогических работников ОО по вопросам инклюзивного обучения;

4) психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми с особыми образовательными потребностями, консультативная работа с родителями по вопросам развития и обучения детей с ОВЗ.

Целью сотрудничества ОО и Центра «Содействие» в рамках сопровождения ребенка с ОВЗ становится взаимодополняющая деятельность, которая стимулирует все грани личностного развития обучающегося.

В рамках реализации первого направления организуется педагогический совет, целью которого является создание модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. Результатом этой работы является разработка индивидуального образовательного маршрута. Особая роль в ходе работы по данному направлению отводится организации помощи в создании атмосферы принятия детей с ОВЗ, формировании толерантных отношений всех субъектов образовательного процесса.

В рамках второго направления организуются и проводятся коррекционно-развивающие занятия по нивелированию имеющихся нарушений на базе Центра. Для этого, заключается договор с родителем (лицом его заменяющим) об оказании коррекционной помощи, обговаривается время занятий (с учетом занятости ребенка с ОВЗ в школе), специалисты, требующиеся для реализации индивидуального маршрута (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог), а также, формы проведения занятий (индивидуальные, групповые или подгрупповые).

В рамках реализации третьего направления специалисты Центра оказывают методическую, практическую поддержку педагогов ОО в организации безбарьерной образовательной среды, адаптивных средств обучения, коррекционно-развивающей и социализирующей среды, содействуют в осуществлении индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в процессе обучения. Также, консультируют педагогов по вопросам подходов и технологий инклюзивного обучения детей ОВЗ, учета их особенностей, ограничений, потребностей; разрабатывают информационно-методический материал для педагогов, проводятся методические объединения учителей-дефектологов, учителей-логопедов.

В рамках четвертого направления осуществляется работа с семьей посредством процессного консультирования и обучающих занятий, родительских собраний, открытых образовательных событий, активного включения семьи в коррекционно-развивающий процесс. С целью повышения педагогической компетентности родителей (лиц, их заменяющих) педагогами разрабатываются рекомендации (памятки, буклеты, информационные стенды и т.п.).

Вокруг ребенка с ОВЗ в условиях сетевого взаимодействия Центра «Содействие» и ОО РМР совместными усилиями всех субъектов образовательного процесса создается единое коррекционно-образовательное пространство. Тесная взаимосвязь этих субъектов возможна при грамотном совместном планировании работы, при правильной и четкой постановке целей и задач, при рациональном распределении функциональных обязанностей каждого участника этого процесса.

Список литературы

1. Методические рекомендации по разработке основной образовательной программы (ООП) начального общего образования (НОО), — Московский центр качества образования от 08.02.2010 г. [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://lib.podelise.ru/docs/2311/index-4734-3.html/>.
2. Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, — сборник материалов всероссийской научно-практической конференции от 27-28 ноября 2014 года [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/04/Sb_Konf-27-28_11_2014.pdf.
3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 10 февраля 2015 г. № ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» — Письмо Министерства образования и науки РФ от 10 февраля 2015 г. N ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://cdn.scipeople.com/materials/21039/11_%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%8C%D0%BC%D0%BE%20%D0%BE%20%D0%9F%D0%9F%D0%9C%D0%A1-%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%85.pdf.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ с изменениями 2015-2016 года [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>.

Организация учебного процесса в основной школе для детей с ТНР

Данная статья посвящена вопросу организации учебного процесса в основной школе для детей с ТНР. В ней освещаются основные подходы к адаптации учебных курсов при обучении детей с ОВЗ, рассматривается специфика организации уроков в основной школе.

В основной школе Петровской школы-интерната обучаются дети, имеющие ОНР (2,3 уровня), нарушение чтения и письма.

Школа реализует

1. Программы общеобразовательных учреждений 5–9 классов.
2. Работаем по учебникам для общеобразовательных учреждений основной школы.
3. По результатам итоговой аттестации обучающиеся получают аттестат об основном образовании.

Специфика заключается в:

- 1) растянутости сроков обучения в основной школе: 6 лет вместо 5 (5–10 кл.);
- 2) базисный учебный план школы для детей с ТНР;

В него включены:

- 3) специальные учебные предметы:
 - а) развитие речи (1 час в неделю с 5 по 10 кл.);
 - б) индивидуальные логопедические занятия.
- 4) адаптирование педагогами учебных программ, учебников (учитель самостоятельно адаптирует требования Программ и систему упражнений учебников для решения задач специального обучения детей с ОВЗ).

Внешне картина состояния речевой деятельности учеников основной школы относительно благополучная, поскольку бытовое общение достигает у них практически нормативного уровня. Однако состояние учебных навыков, обеспечиваемое уровнем сформированности языкового анализа и навыками продуцирования речевого высказывания, не соответствует требованиям общеобразовательной школы:

- большое количество орфографических ошибок в диктантах;
- наличие устойчивых дисграфических ошибок;
- плохая каллиграфия, небрежное оформление работ;
- низкая техника чтения;
- неумение самостоятельно работать с текстом;
- низкий уровень владения связной речью.

Эти недостатки имеют устойчивый характер и препятствуют успешному освоению программы учащимися по всем предметам. Как свидетельствует опыт работы в речевой школе, лингвистическая структура речевого дефекта остаётся неизменной на протяжении всех лет обучения детей с ОНР. Исходя из этого, основной целью школы для детей с ТНР является обеспечение достаточного уровня образования и социальной адаптации детей с ОВЗ, т.е. — воспитание личности, способной активно участвовать в общественной жизни и реализовыв-

вать свои познавательные и социальные потребности. Достичь этой цели можно лишь при соблюдении единства процессов обучения, развития и коррекции.

Преодоление речевой недостаточности и создание предпосылок для успешного процесса обучения и социальной адаптации ребёнка возможно только при условии обеспечения взаимосвязи всех членов образовательного процесса: полное взаимодействие учителей-логопедов, учителей-предметников, воспитателей, психолога, социального педагога и медицинских работников. На основе ежегодной углублённой диагностики каждый специалист на заседании школьного ПМПК информирует коллег о результатах обследования и знакомит их с рекомендациями по работе с группой и отдельным ребёнком. Вырабатываются единые требования с учётом диагноза и степени его проявления, роли нарушенного звена в усвоении предметов и социальной адаптации, составляется программа индивидуальной коррекции, на основе которой осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход при работе с данным ребёнком. Это необходимо для того, чтобы учителя-предметники, воспитатели знали, с кого и что можно спросить, кому и как помочь.

Центральное место в изучении отводится исследованию речи. Учителя-логопеды в начале и в конце учебного года проводят обследование состояния письменной и устной речи, техники чтения и степени понимания прочитанного; составляют по результатам обследования речевой профиль группы, на основе которого составляют программы групповой и индивидуальной логопедической работы на учебный год.

Наряду с изучением речи обучающихся необходимо также уделять внимание выявлению особенностей их личности и деятельности, так как Р. Е. Левина одной из причин недостаточного овладения ребёнком речью называет снижение его психической активности, которое проявляется в ослаблении произвольной деятельности и познавательной активности.

Психолог школы с учётом актуальных реальных проблем, выявленных в результате диагностики у отдельного ребёнка и группы, препятствующих успешной учёбе и социальной адаптации разрабатывает план проведения занятий. В основной школе он имеет следующие разделы:

- улучшение познавательных возможностей: памяти, внимания, работоспособности, мыслительных операций, самоконтроля;
- улучшение коммуникативных возможностей: обучение правильному общению со сверстниками и взрослыми; обучение бесконфликтному поведению и возможному управлению ситуацией общения;
- решение проблем личностного роста: формирование самосознания, понимания особенностей своего поведения и своих качеств личности, разрешение проблем будущего.

В чем же заключается специфика организации учебного процесса в основной школе?

1. Создание единого коррекционно-развивающего пространства.

2. Организация обучения на основе результатов психолого-педагогической диагностики, для тах учёта особенностей интеллектуального и психического развития обучающихся.

3. Разработка учебного плана основной школы.

4. Выбор УМК по всем предметам, программ факультатив и кружков (содержание учебников, способ изложения материала (язык, синтаксис, программно-методическое обеспечение, методический аппарат).

5. При составление рабочих программ учитель самостоятельно распределяет дополнительные часы внутри преподаваемого курса и класса с учётом сложности изучаемых тем и их значимости в курсе и в практической жизни детей.

Основные подходы к адаптации учебных курсов при обучении детей с ОВЗ.

1. Прежде всего это *реализация принципа коррекционной направленности образовательного процесса*. Этот принцип предполагает определённое содержание коррекционной работы, которая должна иметь свои методы, определяющие пути и направления обучения школьников с ОВЗ. Из-за недостаточной разработанности приемов коррекционной работы они не объединены в группы специальных методов, поэтому коррекционная направленность метода обучения определяется набором специальных (коррекционных) приёмов (может быть всего лишь один приём) и сочетанием их с общедидактическими приёмами обучения.

На уровне специальных приёмов, используемых при обучении детей с ОВЗ, по функциональным особенностям можно выделить 4 группы:

1. Приёмы, обеспечивающие доступность учебной информации для детей с ОВЗ (моторные и сенсорные алалики — опора на сохранные анализаторы; дозированность учебной нагрузки).

2. Специальные приёмы организации обучения (алгоритмизация учебной деятельности, чёткое структурирование этапов, поэтапная оценка учебной деятельности).

3. Логические приёмы переработки учебной информации (трансформация определений, текстов задач, сложных грамматических конструкций).

4. Приёмы использования специальных технических средств обучения (БОС, магнитофоны, аудио, видео записи, ИКТ).

Успех коррекционного обучения зависит от удачно выбранной комбинации как приёмов, так и методов обучения, от их взаимного проникновения.

2. *Интеграция предметов смежных циклов*. Например, естественного цикла: химии, биологии, географии, физики, так как из-за фрагментарности мышления детям трудно собрать узкоспециализированные знания в целостную картину мира, которая формируется путём раскрытия взаимосвязей и взаимозависимостей в природе. Благоприятные темы для организации интегрированных уроков — «Вода — важнейшее вещество на Земле», «Земля — наша планета, «Пять сфер Земли» и др.

3. *Экологизация курсов физики, географии, химии, биологии, трудового обучения, литературы*. Экология организует отдельные фрагменты знаний

по разным дисциплинам в единую картину мира. Экология — это не только защита земли, воды и воздуха. Это защита души и разума от разрушительного воздействия человека.

4. Практическая пропедевтика изучения новых сложных курсов (физики, химии на уроках математики, трудового обучения — с 5 класса готовим к пониманию формул, т. к. замедлен переход к формализации (они с трудом понимают, что за буквой или каким-то символом стоит реальный смысл, знакомство с латинскими буквами).

5. Личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании. Мощные рычаги обучения — положительное отношение к учёбе и учебные мотивы. Привлечение к процессу обучения личного опыта ребенка с опорой на его индивидуальную логику.

6. Стимуляция потребностей самореализации. На уроке ученикам предоставляются условия для самореализации.

Специфика организации уроков в основной школе.

Каждый урок должен в органической взаимосвязи решать триединую задачу:

- дидактическую;
- воспитательную;
- коррекционную;
- помочь обучающемуся в приобретении информации;
- научить его действовать;
- корригировать недостатки в развитии личности и учебной деятельности.

Основное внимание на каждом уроке уделяется выполнению психологической группы требований:

- организация обучения с учётом коррекции познавательной деятельности (единый речевой режим);
- формирование мотивации обучения — доброжелательность учителя;
- оптимальный для данной группы детей темп;
- чёткость, конкретность речи учителя, лаконичность, правильная постановка вопросов, заданий;
- создание творческой атмосферы;
- подбор динамичных, интересных, познавательных по содержанию заданий;
- чётко на всех этапах постановка проблем и их решение через различные виды практической деятельности.

Для детей с ОНР особую сложность представляет вербализация отвлечённых понятий, поэтому неэффективно спонтанное обогащение словарного запаса, особенно специальной предметной терминологией; затруднено выделение незнакомого слова из текста, самостоятельное определение его значения, наблюдается быстрое забывание изучаемого словаря, поэтому одним из основных направлений коррекционной работы на уроке является — **систематическое обогащение словаря.**

На уроках по всем предметам определённое время отводится на словарную работу. Количество времени зависит от объёма вводимого словаря, от целей, задач урока и всего курса в целом. В любом курсе, предмете есть два типа словаря:

1) **Сиюминутный** — **термины**, встречающиеся в учебнике редко, при прохождении одной или нескольких тем. Основная задача учителя — раскрыть значение этих слов с тем, чтобы не затруднялось понимание учебного текста. От учащихся не требуется применения этих терминов. Их заменяем синонимом или тождеством. Они не запоминаются. Такой словарь не закрепляется ни в активной, ни в пассивной речи.

2) **Второй тип словаря** — **базовый для всего курса**, для дальнейшей жизни детей. Для подробного изучения выбираются слова, необходимые для всего сквозного курса (слова-опоры) — **природные ресурсы, климат, природные зоны**. Для освоения такого словаря даём несколько уроков. Нельзя требовать с 1–2 уроков. Одновременно идёт грамматическая работа над этим словарём. При необходимости эта работа выносится на индивидуальные занятия (ударение, звукосочетание, отрабатываются грамматические и лексические связи), при возможности термин сопровождается рисунком, схемой, фотографией. Присутствуют на стенде при изучении всех уроков по теме. Обязательно слово вводится в предложение, контекст. На всех уроках чтение труднопроизносимых терминов (со стечением согласных, имеющих сложную структуру). Каждый учитель при подготовке к уроку выделяет эти слова (отрабатывает самостоятельно или передаёт учителю-логопеду).

На каждом уроке проводятся специальные упражнения по коррекции чтения и письма (зрительные диктанты, речевые зарядки, речевые разминки).

Важную роль играет выполнение специальных требований к подбору дидактического материала.

- доступность по содержанию и объёму;
- опора на практический жизненный опыт;
- познавательный, информационный характер;
- связь с современностью, актуальность;
- связь с жизненным опытом детей;
- воспитывающий характер;
- значимость для социальной адаптации;
- практическая ценность (оформление деловых бумаг).

Из-за низкой техники чтения, затруднений в понимании сложных конструкций, характерных для научного стиля, в старших классах трудным для многих учащихся являются предметы: география, литература, биология, история. Речевые дети не воспринимают всё сложное предложение в целом, часть слов выпадает из поля зрения, не все смысловые связи в предложении ими усваиваются, поэтому необходимо обучать специальным приёмам работы с текстом:

- нахождение ключевых частей текста, в них ключевых слов и словосочетаний;

- нахождение ответов на поставленные учителем вопросы (в обозначенном отрывке, постепенно увеличивая его объём);
- рациональное применение выборочного чтения;
- отметка карандашом обозначенных учителем абзацев, важных для понимания данного текста (в классе прочитывается, разбирается, затем только даётся для д/з);
 - подчёркивание на самоподготовке опорных для устного ответа предложений;
 - при знакомстве с определением добиваться его осознания (упростить, переложить с литературного языка на разговорный — удлинить или сократить его, трансформировать в алгоритм действия, изложить от 1-го лица).

По любому предмету важно выработать жёсткую структуру ответа. При формировании связного ответа использовать алгоритмы ответов по вопросам; опорную терминологию, план-схему ответа или план-опору. Развёрнутый рассказ должен опираться на внешние вспомогательные опоры. Важно ограничивать количество письменных ответов по устным предметам; не давать лекции под запись, установка на грамотное письмо, чтобы все ошибки были исправлены и проверены.

Осуществление данных подходов к адаптиванию образовательной программы для детей с ОВЗ даёт им возможность не только справиться с программой общеобразовательной школы, но и овладеть различными современными технологиями, необходимыми для успешной социальной адаптации и дальнейшего обучения.

Опыт взаимодействия ППМС-центра и образовательной организации по подготовке педагогов и родителей к внедрению инклюзивных образовательных технологий

В статье рассматривается содержание подготовки учителей и родителей в процессе внедрения инклюзивных технологий в образовательной организации, представлен успешный опыт муниципального учреждения «Городской центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» города Ярославля.

Одной из задач современного российского образования является оказание услуг детям, имеющим ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Инклюзивное образование в данном контексте — актуальная и интересная форма работы, которая дает всем детям равные возможности и позволяет «особым» детям учиться, развиваться и реализовываться успешно и гармонично.

В центрах ППМС реализуются *индивидуальные и групповые программы* дополнительного образования детей с нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья являются активными участниками этих занятий. Важным аспектом в работе специалистов центров ППМСП является формирование *толерантного отношения* к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Специалисты проводят консультативную и просветительскую работу, направленную на принятие идеологии инклюзивного образования, формирование толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья у администрации, педагогов образовательных организаций, у обучающихся и родителей здоровых детей. С этой целью педагоги-психологи, социальные педагоги центров ППМС проводят в образовательных организациях занятия с детьми по воспитанию толерантного отношения здоровых детей к детям с ограниченными возможностями здоровья. Для изменения стереотипов, профессиональной позиции педагогов используются активные формы работы с участниками образовательного процесса (тренинги, мастер-классы, мастерские и др.).

Авторы статьи убеждены, что достигнуть успеха можно, если системно работать с взрослыми — педагогами и родителями детей, испытывающих трудности в обучении из-за показателей здоровья. Для этого на базе «Городского центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» города Ярославля работают две программы «Школьный педагог: ресурсы и возможности, успешность и здоровье» и «Родителям о детях. Диалоги о здоровье».

В ходе второй программы осуществляется сопровождение родителей детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Одной из основных задач, которые мы решаем в рамках этой работы, является *оказание психологической поддержки родителям*, которые остаются один на один с проблемой больного ребёнка. В первую очередь родители заявляют нам о проблеме эмоционального выгорания. Для решения этой проблем в сотрудничестве с некоммерческой организацией «Лицом к миру», объединяющей родителей и детей с ментальными

нарушениями, специалисты МУ ГЦППМС организовали проведение тренингов на тему «Психологическое сопровождение детей с ОВЗ». В ходе таких тренингов совместно с психологами Центра проходят занятия, которые направлены на решение следующих задач:

- Повышение понимания и принятия особенностей своего ребенка.
- Актуализацию внутренних ресурсов в жизненном опыте женщин.
- Формирование конструктивных эмоциональных и коммуникативных связей с ним.

Как показывает наш опыт, наиболее актуальным эмоциональным состоянием у родителей (матерей) ребенка — ментального инвалида, есть страх за будущее своего ребенка, страх за безопасность в ситуации отделения от родителей. за перспективу оказаться неприспособленным к социуму. Родители испытывают чувство вины за свои эмоциональные срывы в общении с ребенком и раздражение на него. Обвиняют себя за то, что повысили голос на ребенка, были агрессивны, но при этом не добились должной реакции у ребенка. Кроме того, для актуального эмоционального состояния родителей характерна психоэмоциональная истощенность, чувство безысходности и беспомощности. Все эти позиции поднимались родителями в ходе проводимого тренинга.

Конечно же, нельзя исключить наличие ресурсов у родителей детей с ОВЗ. Большое влияние на состояние родителей (матерей) оказывает поддержка членов семьи. В ситуации принятия членами семьи появления ребенка с ОВЗ, родители (матери) чувствуют себя более спокойно, защищенно и уверенно. Остальные дети в этой семье воспринимают ребенка с ОВЗ «на равных», ожидая от него реакций, адекватных его возрасту и норме, что стимулирует ребенка к развитию, эмоционально стабилизирует.

Работа в рамках тренинга позволяет эффективно снижать эмоциональное напряжение родителей и влияет на оптимизацию ситуации вокруг ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В ходе тренинга участники обнаружили, что желаемое ресурсное состояние спокойствия, для них это ситуация физического отделения от ребенка-инвалида на некоторое время, В течение года каждому из родителей требуется наличие такой ситуации для восстановления своих психологических сил, просто побыть без ребенка.

На психологических консультациях и в тренинговой работе с родителями детей с ОВЗ поднимается вопрос о принятии диагноза ребенка самими родителями. Возможными дальнейшими последствиями неприятия диагноза может быть чрезмерно активная деятельность родителей по коррекции состояния ребенка и стимулированию его развития в секциях, кружках с высоким уровнем обучения. Это приводит к эмоциональным срывам ребенка и родителей. При отвержении диагноза родители направляют свои силы на его коррекцию и сокрытие от окружающих, а при принятии — на организацию жизни ребенка и его социализацию, исходя из его диагноза. Также неприятие диагноза ведет к формированию замкнутого образа жизни семьи и концентрации на своих проблемах.

На первом занятии родители заявили о высоком уровне депрессивного состояния, чувстве безысходности и беспомощности. В ходе тренинга состояние

родителей изменилось. Работа в группе помогла снять проблему уникальности своих трудностей у участников тренинга, расширить сферу компетентности при взаимодействии с детьми, снять психо-эмоциональное напряжение. Обратная связь от других родителей в группе помогла проанализировать собственный стиль общения с ребенком, скорректировать образ Я, как родителя. Все это указывает на эффективность тренинговой работы с родителями детей с ОВЗ.

За 2015–2016 учебный год в таких тренингах приняли участие 32 родителя. По отзывам родителей, они остались довольны работой, которая позволила им решить насущные вопросы, обсудить с психологом острые проблемы и выяснить свои родительские роли. Кроме того, было создано сообщество родителей с детьми с ОВЗ. Предполагается, что подобная работа станет системной и продолжится в этом учебном году.

Поскольку инклюзивное образование предполагает взаимодействие всех участников образовательных отношений, автор статьи считает важным проводить работу с родителями тех детей, которые не имеют особенных проблем со здоровьем. Для этого специалисты Центра системно работают с 60 образовательными организациями города Ярославля, проводя семинары и родительские собрания. На родительских собраниях обсуждаются следующие вопросы:

- воспитание подрастающего поколения;
- трудности внедрения инклюзивного образования в школе;
- выработка стратегии преодоления учебных трудностей детей с ОВЗ, проблем в классных коллективах.

Большой популярностью пользуются такие темы родительских собраний, как «Толерантное (терпимое) поведение», «Способы сплочения классных коллективов. Что делать, если в классе есть проявления моббинга», «Непоседливые дети... Родителям о способах общения с активными детьми и детьми с дефицитом внимания» и т.д.

Опыт нашей работы позволяет судить о том, что важнейшей задачей изменение системы образования к реализации процесса инклюзии является подготовка современного педагога, владеющего необходимыми компетенциями в области педагогики и психологии инклюзивного образования, ориентированного на образовательные потребности разных детей. Введение нового профессионального стандарта педагога позволяет наполнить процесс подготовки учителя не только предметными, но психолого-педагогическими компетенциями, обеспечивающими учет индивидуальных возможностей каждого ребенка.

В течение последних лет в образовательных организациях осуществляется методическое сопровождение педагогов, направленное на обучение их работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Как правило, обучение происходит в форме семинаров, круглых столов и мастер-классов, на которых обсуждаются вопросы образования и воспитания детей. Данная работа проводится на разных уровнях:

- с администрацией образовательных организаций;

- учителями общеобразовательных предметов и специалистами дополнительного школьного образования (социальными педагогами, психологами, логопедами и т.д.).

С директорами и их заместителями обсуждаются вопросы организации инклюзивного образования в образовательной организации, особенности внедрения инклюзии в практику работы с обучающимися. Важным аспектом работы с учителями-предметниками является анализ классной ситуации, внедрение учебных инклюзивных технологий, прорабатываются сложные ситуации и многие другие вопросы.

По нашей практике педагоги-психологи и социальные педагоги оказываются наиболее готовыми к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Это связано с особенностями работы специалистов: крайне важно повышать их профессиональную квалификацию в вопросах оказания психологической поддержки детям и родителям, изучать новые современные формы и методы работы в рамках инклюзивного образования.

Таким образом, подготовка взрослых участников образовательного процесса — педагогов, родителей (законных представителей) — позволяет эффективно и с наименьшими рисками внедрять инклюзивные технологии работы в педагогический процесс образовательных организаций и оказывает всестороннюю помощь детям, имеющим особые образовательные потребности.

Список литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://duma.consultant.ru/documents/1646176?items=1&page=2/>.
2. Сайт ГЦ ПМСС [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://gc-pmss.ru/>.

Реализация адаптированных образовательных программ образования детей с ограниченными возможностями здоровья: региональный опыт

Учитывая возможности, предоставленные родителям детей с ОВЗ законами РФ, миссия обучения ребёнка с ОВЗ (вне зависимости от его возможностей здоровья, степени тяжести нарушения, сочетания повреждённых и сохранённых компонентов в структуре личности) всё чаще является прерогативой обычной общеобразовательной школы и обычного учителя. Вопрос о профессиональной подготовке школы и учителя к такой работе приобретает особую остроту. Даже в системе коррекционного образования до настоящего времени работали учителя (и немало), не имевшие дефектологического образования. Здоровье детей представляет серьёзную социальную проблему: растёт количество учеников, нуждающихся в коррекционной помощи. Несмотря на то, что для многих из этих детей не требуются особые образовательные организации, отсутствие своевременной помощи приводит к их дезадаптации. Нацеленность на образовательный результат, бытующая и «въевшаяся» в образовательную практику, вкупе с достаточно высокой наполняемостью классов и значительным расслоением в уровне подготовки детей к школьному обучению, ставят перед системой школьного образования ряд проблем. Закон об образовании, профессиональный стандарт педагога и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ меняют не только коррекционное образование, но и всю систему образования, которая должна быть готова к приходу ребёнка с любыми ограниченными возможностями здоровья.

Педагог, чья деятельность соответствует Профессиональному стандарту, должен уметь разрабатывать и реализовывать программы учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы. Поскольку адаптированная основная общеобразовательная программа (далее АООП) образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья тоже является основной программой, можно утверждать, что любой педагог должен уметь разрабатывать и реализовывать адаптированные основные общеобразовательные программы.

В Профессиональном стандарте педагога определено, что педагогическая работа осуществляется в полном соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, а значит и в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами образования обучающихся с ОВЗ.

Кроме того, педагог:

- принимает участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды;
- ведёт систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению;

- организует, осуществляет контроль и оценку учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися, а также объективную оценку знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей;

- ведёт работу по формированию универсальных учебных действий и навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями у учащихся и др.

Каждая из этих трудовых функций, при работе с ребёнком (детьми) с ОВЗ имеет свои особенности. В частности, дети с ОВЗ нуждаются в различных специальных образовательных условиях, соответствующих их особым образовательным потребностям. Для одних детей наиболее острой является потребность в архитектурной доступности здания образовательной организации. Другие нуждаются в особенной организации всего процесса обучения, в присмотре и уходе. Ряд образовательных потребностей являются общими для всех обучающихся: это потребность в безопасности, комфорте и доступности образования. Для обучающихся с ОВЗ, реализация этих потребностей будет составлять суть специальных образовательных условий.

Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению детей с ОВЗ, в отличие, от обучающихся, не имеющих особенностей развития, требует от учителя умения сравнивать предметные, метапредметные, личностные результаты ребёнка с его достижениями на предшествующем этапе развития. Оценивание знаний учеников с ОВЗ учителем предполагает знание и понимание особых подходов к оцениванию, т.к. образовательные результаты обучающихся с ОВЗ, как правило, не могут соотноситься с образовательными результатами обучающихся на основе основной образовательной программы.

Когда педагоги, к которым приходят учиться дети с ОВЗ, обращаются за методической помощью, возникает понимание, что зачастую учителя общеобразовательных школ, не имеющие дефектологического образования и обучающие детей с ОВЗ (к примеру, с умственной отсталостью), совершенно не владеют методическими подходами, приёмами, способами обучения этих детей. В этом смысле, как один из наиболее значимых шагов, следует рассматривать оговорённую в новых документах необходимость получения дефектологического образования учителями, работающими с детьми с ОВЗ.

Пока методические дефициты недостаточно ясно осознаются и самими школами. Методические объединения школ, иные формы методических служб, анализируя дефициты, не всегда видят путь их восполнения в сетевом сотрудничестве с образовательными организациями, обучающими детей по АООП. Анализ запросов, с которыми обращаются на консультацию, показывает, что большую часть педагогов, обратившихся за помощью, интересуют вопросы оформления документации, планирования (т.е. внешний, проверяемый аспект). В Ярославской области (в отличие от ряда регионов РФ) за небольшим исключением сохранена система образовательных организаций, (школ, детских садов, учреждений профессионального образования) которые обучали детей с ОВЗ по

специальным программам, рассчитанным на получение образования детьми с нарушениями слуха, зрения, тяжёлыми нарушениями речи, нарушениями интеллекта, задержками психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Однако годами сохранялась такая практика: бесценный опыт, практические наработки, имевшиеся в этих образовательных организациях, существовали и работали только в стенах этих школ и детских садов, были востребованы относительно незначительным количеством педагогов. Да, в эти школы и детские сады приводили студентов, слушателей курсов повышения квалификации (в основном, соответствующей профессиональной сферы дефектологов к дефектологам, логопедов — к логопедам).

Периодически некоторые специальные школы и школы-интернаты проводили семинары по той или иной тематике, работали в ОмЦ и становились разного уровня площадками. Но в основном, накопление практического опыта происходило в узких рамках каждой отдельной образовательной организации. Сегодня настал тот момент, когда система знаний из области коррекционной педагогики, опыт работы с детьми с ОВЗ становится востребованным широчайшим кругом педагогов.

В такое время всегда следует рассмотреть внимательно, какие образовательные ресурсы, ресурсы практические, имеются в системе образования региона.

Все образовательные организации, где есть первоклассники с ОВЗ, приступили к реализации новых стандартов: педагогическими коллективами школ разработаны адаптированные основные общеобразовательные программы, рабочие программы учителей и специалистов; все педагоги, приступившие к реализации новых стандартов, прошли курсы повышения квалификации.

Первыми результатами выполнения новых требований стандарта можно считать тот факт, что значительная часть педагогов образовательных организаций, реализующих АООП и педагоги общеобразовательных организаций (школ и детских садов), прошли в этом году профессиональную переподготовку. Такие возможности предоставлены в регионе несколькими образовательными организациями. К сожалению, процент педагогов общеобразовательных школ, прошедших профессиональную переподготовку по направлению «Специальное дефектологическое образование» пока относительно невелик.

Значительную работу уже выполнили и выполняют администрации ОО в части реализации требований новых СанПиН и новых стандартов к условиям получения детьми с ОВЗ образования. К сожалению, не всегда материально-финансовые ресурсы и архитектурные возможности позволяют школам выполнить все требования, отражённые в новых документах. Не хватает помещений для отдельных кабинетов различных специалистов, организации сенсорных комнат, тренажёрных залов, в целом внеурочной деятельности детей и т.п. Первые успехи на этом пути могут заметить и оценить прежде всего сами педагоги тех учреждений, где эти изменения произошли, родители детей с ОВЗ. В любом случае, в ходе этой работы уже приобретён некий опыт, которого раньше не было.

Безусловно, положительной тенденцией является разработка специальных образовательных подходов и создание специальных образовательных условий в системе профобразования.

Рядом школ, в сотрудничестве с кафедрой инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО сделаны попытки анализа первых результатов на этом пути. Материалы, наработанные школами, обобщаются, и их опыт будет предложен к распространению.

Однако следует отметить, что система школ, ранее называвшихся коррекционными, до сей поры скрывает богатый опыт обучения детей с ОВЗ, значительные методические ресурсы. Вслед за сменой вывески, не изменился относительно закрытый характер образования в этих школах. Есть красивая идея о превращении бывших коррекционных школ в некие ресурсные центры. Однако, нет механизма, каким образом это может быть сделано, какие формы работы, кроме разовых семинаров следует развивать, и каким образом должны решаться в этом случае вопросы финансирования таких ресурсных центров.

Какие шаги уже сегодня могут быть сделаны, на наш взгляд, в этом направлении? Безусловно, должна расширяться система распространения опыта лучших учителей, дефектологов, методистов посредством проведения мастер-классов по конкретной тематике (например, «Обучение ребёнка с умственной отсталостью решению задач», или «Формирование процесса чтения у ребёнка с нарушением слуха»).

Для этого:

- запрос, который может отразиться в подобной тематике, должен поступать от практиков, работающих с детьми с ОВЗ и испытывающих соответствующие дефициты;
- учитывая, что не всегда учитель может осознать и проанализировать, каких знаний ему не хватает, вероятно, некий анализ может быть в общем виде представлен экспертами, занимающимися аттестацией педагогов на квалификационные категории (причем, как по результатам внешних экспертиз (первая и высшая квалификационные категории), так по результатам установления соответствия занимаемой должности);
- школы, где работают педагоги, имеющие значительный опыт и достойные результаты, возможно, в каких-то отдельных направлениях, готовые делиться с коллегами, должны заявлять об имеющемся опыте (путём участия в профессиональных конкурсах, смотрах, сообществах); одной из организационных форм такой деятельности стало созданное при кафедре инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО региональное методическое объединение учителей-дефектологов;
- работа с узкими специалистами, которых не так много, и которые сконцентрированы в большинстве своём в нескольких образовательных организациях, но чей опыт чрезвычайно востребован сегодня (тифлопедагоги, сурдопедагоги, специальные психологи и дефектологи, специализирующиеся на работе с детьми с РАС, с детьми с НОДА) должна строиться по пути создания сетевых сообществ, консультативных Интернет-кабинетов, форумов;

- как одну из наиболее практикоориентированных форм работы следует расширять практику наставничества, прикрепления учителей общеобразовательной школы, обучающих ребёнка (детей) с ОВЗ в инклюзивном классе к конкретному специалисту, имеющему опыт обучения детей с подобными особыми образовательными потребностями. Возможно, администрации школ следует предусмотреть в эффективном контракте учителей, имеющих высшую квалификационную категорию, подобную практику;

- как интересную форму работы, можно попробовать организовать «стажировочные каникулы», когда команда инклюзивной школы может адресно поработать с командой организации, в которой есть опыт обучения детей с ОВЗ.

Если обобщить первые результаты и мысли по этому поводу, можно с уверенностью утверждать, что движение по пути реализации новых стандартов, безусловно, является поступательным. Это расширяет не только возможности получения образования детьми с ОВЗ, но и горизонты педагогических возможностей общеобразовательной школы. Проблемные вопросы, которые обозначаются в ходе этой работы — путь к осмыслению и изменениям.

Вариативность использования инновационных образовательных технологий в коррекционно-логопедической работе с детьми, имеющими ТНР

*Учите ребёнка, каким-нибудь
неизвестным ему пяти словам —
он будет долго и напрасно мучиться,
но свяжите двадцать таких слов
с картинками, и он их усвоит на лету.*

Ушинский К. Д.

В настоящее время реализуется комплекс мероприятий по внедрению в практику федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Коррекционно-развивающая область является обязательной частью внеурочной деятельности. Программа коррекционной работы в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования направлена на создание системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Так, в связи с трудностями, которые приходится преодолевать детям с тяжёлыми нарушениями речи при овладении правильной и грамотной речи, при овладении чтением и письмом, возникла необходимость поиска наиболее эффективного пути обучения и воспитания данной категории детей. Известно, что использование в коррекционно-логопедической работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление детей, повышает мотивацию к логопедическим занятиям, поддерживает у детей с различной речевой патологией познавательную активность, повышает эффективность коррекционно-образовательной деятельности в целом.

В результате поиска наиболее эффективных способов решения традиционных и коррекционных задач, современных способов качественной индивидуализации обучения и воспитания у логопедов возникла необходимость внедрения современных технологий, методов и приемов в непосредственную образовательную деятельность.

Дидактический синквейн одна из новых технологий используемая в логопедической практике как средство оптимизации работы по развитию речи детей.

Технология синквейна уже получила распространение на уроках в школе, а сейчас подтвердила свою эффективность при использовании и в логопедической практике.

Синквейн в переводе с французского — «пяти строчное стихотворение». Синквейн — не рифмованное стихотворение, заставляющее думать, осмысливать каждую строчку. В дидактических целях синквейн получил разнообразие вариаций своей формы. Он используется как эффективный метод развития об-

разной речи, который позволяет быстро получить результат, и полезен в качестве инструмента для синтеза сложной информации.

Дидактический синквейн основывается не на слоговой зависимости, а на содержательной и синтаксической заданности каждой строки.

Первая строка — тема синквейна, включает в себе одно слово (обычно существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь.

Вторая строка — два слова (чаще всего прилагательные или причастия), они дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта.

Третья строка — образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта.

Четвертая строка — фраза из четырёх слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту.

Пятая строка — одно слово-резюме, характеризующее суть предмета или объекта.

Чёткое соблюдение правил написания синквейна не обязательно. Например, для улучшения текста в четвёртой строке можно использовать три или пять слов, а в пятой строке — два слова. Возможны варианты использования и других частей речи.

Использование технологии дидактического синквейна учителем-логопедом, наиболее эффективна для развития лексико-грамматической стороны речи и развития связной речи. У детей с ТНР трудности в развитии грамматически правильной речи очевидны. Лексико-грамматическая сторона речи у таких детей значительно отстает от возрастной нормы. В активной речи они используют в основном общеизвестные, часто употребляемые в обиходе слова и словосочетания. Непонимание и искажение значений слов, как правило, проявляются у них в неумении выбирать и правильно употреблять в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания, в несовершенстве поиска номинативных единиц.

В чем же заключается актуальность и целесообразность использования дидактического синквейна? В том, что эта новая технология:

Открывает новые возможности, не требуя особых условий для её использования.

Не нарушает общепринятую систему воздействия на речевую патологию и обеспечивает её логическую завершенность.

Способствует обогащению и актуализации словаря, уточняет содержание понятий.

Является диагностическим инструментом, даёт возможность педагогу оценить уровень усвоения ребёнком пройденного материала.

Носит характер комплексного воздействия, не только развивает речь, но способствует развитию ВПФ (памяти, внимания, мышления).

Когда дети научились вместе с логопедом составлять синквейны и их рассказывать, мы стали включать в работу с ними другие задания:

- «Отгадай, о ком (о чем) рассказывали» (вначале не произносится первая строка).

- «Закончи рассказ» (ребенок называет обобщающее слово).

- «Найди ошибки» (неправильное согласование слов, либо неверное использование признака предмета, действия и т.д.)

Все это позволяет добиваться хороших результатов. У детей поддерживается интерес, положительный настрой и желание творить.

Результаты обследования детей показывают, что использование технологии дидактического синквейна способствует достижению положительной динамики детей, увеличению коррекционного эффекта оказываемой логопедической помощи ребенку логопату.

Современная система образования ориентирована на формирование у учеников самостоятельного мышления. Критическое мышление является педагогической технологией, стимулирующей интеллектуальное развитие учащихся. Кластер — один из его методов (приемов).

Кластер — это графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала.

К особенностям критического мышления относят наличие трех стадий:

- вызов,
- осмысление,
- рефлексия.

На первом этапе происходит активизация, вовлечение всех участников коллектива в процесс. Целью является воспроизведение уже имеющихся знаний по данной теме, формирование ассоциативного ряда и постановка вопросов, на которые хочется найти ответы. На фазе осмысления организуется работа с информацией: чтение текста, обдумывание и анализ полученных фактов. На стадии рефлексии полученные знания перерабатываются в результате творческой деятельности и делаются выводы.

Прием кластера может применяться на любой из стадий.

Возможно применение кластера на протяжении всего занятия, в виде общей стратегии занятия, на всех его стадиях. Так, в самом начале дети фиксируют всю информацию, которой они владеют. Постепенно, в ходе занятия, в схему добавляются новые данные. Желательно выделять их другим цветом. Данный прием развивает умение предполагать и прогнозировать, дополнять и анализировать, выделяя основное.

Основные принципы составления кластера

Кластер оформляется в виде грозди или модели планеты со спутниками. В центре располагается основное понятие, мысль, по сторонам обозначаются крупные смысловые единицы, соединенные с центральным понятием прямыми линиями. Это могут быть слова, словосочетания, предложения, выражающие идеи, мысли, факты, образы, ассоциации, касающиеся данной темы. И уже вокруг «спутников» центральной планеты могут находиться менее значительные

смысловые единицы, более полно раскрывающие тему и расширяющие логические связи. Важно уметь конкретизировать категории, обосновывая их при помощи мнений и фактов, содержащихся в изучаемом материале.

Правила оформления кластера на занятиях

В зависимости от способа организации занятия, кластер может быть оформлен на доске, на отдельном листе или в тетради у каждого ученика при выполнении индивидуального задания. Составляя кластер, желательно использовать разноцветные мелки, карандаши, ручки, фломастеры. Это позволит выделить некоторые определенные моменты и нагляднее отобразить общую картину, упрощая процесс систематизации всей информации.

Рекомендации по составлению кластера

Существует несколько рекомендаций по составлению кластера. При его создании не стоит бояться излагать и фиксировать все, что приходит на ум, даже если это просто ассоциации или предположения. В ходе работы неверные или неточные высказывания могут быть исправлены или дополнены. Учащиеся могут смело дать волю воображению и интуиции, продолжая работу до тех пор, пока не закончатся все идеи. Не стоит бояться значительного количества смысловых единиц, нужно попытаться составить как можно больше связей между ними. В процессе анализа все систематизируется и станет на свои места.

Применение метода кластер

Метод кластера может применяться практически на всех занятиях, при изучении самых разных тем.

Форма работы при использовании данного метода может быть абсолютно любой: индивидуальной, групповой и коллективной. Она определяется в зависимости от поставленных целей и задач, возможностей учителя-логопеда и коллектива. Допустимо перетекание одной формы в другую. Например, на стадии вызова, это будет индивидуальная работа, где каждый учащийся создает в тетради собственный кластер. По мере поступления новых знаний, в качестве совместного обсуждения пройденного материала, на базе персональных рисунков и с учетом полученных на занятии знаний, составляется общая графическая схема. Кластер может быть использован как способ организации работы на занятиях, и в качестве домашнего задания. В последнем случае важно наличие у учащихся определенного опыта в его составлении.

Прием кластера развивает системное мышление, учит детей систематизировать не только учебный материал, но и свои оценочные суждения, учит ребят вырабатывать и высказывать свое мнение, сформированное на основании наблюдений, опыта и новых полученных знаний, развивает навыки одновременного рассмотрения нескольких позиций, способности к творческой переработке информации.

Достоинства и результаты применения кластера

Применение кластера имеет следующие достоинства:

- он позволяет охватить большой объем информации;
- вовлекает всех участников коллектива в обучающий процесс, им это интересно;

- дети активны и открыты, потому что у них не возникает страха ошибиться, высказать неверное суждение.

В ходе данной работы формируются и развиваются следующие умения:

- умение ставить вопросы;
- выделять главное;
- устанавливать причинно-следственные связи и строить умозаключения;
- переходить от частных к общему, понимая проблему в целом;
- сравнивать и анализировать;
- проводить аналогии.

Выводы. Занятия с применением метода кластера дают ребятам возможность проявить себя, высказать свое видение вопроса, дают свободу творческой деятельности. В целом нетрадиционные технологии, используемые в образовательном процессе, повышают мотивацию учащихся, формируют обстановку сотрудничества и воспитывают в детях чувство собственного достоинства, дарят им ощущение творческой свободы.

На наш взгляд, ещё одним из эффективных методов творческого развития ребенка является использование интеллектуальных карт.

Интеллектуальная карта (с англ. mindmap, или ментальная карта) — это творческий способ раскрытия темы, концепции, идеи, любого объекта мышления или даже истории.

Интеллектуальные карты — это уникальный и простой метод запоминания информации. Автор этого метода, известный психолог Тони Бьюзен, с легкостью доказывает, что каждый человек наделен чудесной способностью запоминать колоссальное количество информации.

Метод интеллект-карт помогает пробудить у ребёнка способность к изображению окружающего мира.

Полезные свойства интеллект-карт

Наглядность. Вся проблема с ее многочисленными сторонами и гранями оказывается прямо перед вами, ее можно окинуть одним взглядом.

Привлекательность. Хорошая интеллектуальная карта имеет свою эстетику, ее рассматривать не только интересно, но и приятно.

Запоминаемость. Благодаря работе обоих полушарий мозга, использованию образов и цвета интеллект-карта легко запоминается.

В своей педагогической практике мы применяем интеллект-карты следующим образом:

1 направление

Закрепление и обобщение материала. Создание обобщенной интеллект-карты может являться итоговой работой по изученным темам. Выполняя данное задание, дети закрепляют навыки звукового анализа, умение выделить главную мысль, пополняется активный и пассивный словарь. Эта работа проводится, как индивидуально, так и фронтально.

2 направление

Развитие связной речи. Составление рассказов по интеллект-карте. Выполняя данное задание, дети самостоятельно и последовательно

излагают свои мысли, становятся более активными при разговоре, формируются умения отвечать на вопросы распространено, словарь становится точен и разнообразен. Данная работа выполняется на групповых занятиях по развитию связной речи.

Перед тем как начать обучение составлению интеллект-карт следует обратить внимание на основные правила:

а) объект внимания/изучения находится в центральном образе;

б) основные темы, связанные с объектом внимания/изучения, расходятся от центрального образа в виде ветвей;

в) ветви, принимающие форму плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами. Вторичные идеи также изображаются в виде ветвей, отходящих от ветвей более высокого порядка; то же справедливо для третичных идей и т. д.;

г) ветви формируют связанную узловую систему.

Каждое слово и графическое изображение — это новая ассоциация. И так, как детям в начале было сложно установить ассоциации, им были предложены задания: зарисуй то слово, которое назовёт взрослый (яблоко, ягода, удивление, счастье, гора и т.д.). Затем предлагалось повторить слова, которые были зарисованы. Неоднократное возвращение к рисункам способствует развитию долговременной памяти. Эти упражнения позволяют развиваться каждому ребёнку. Даже самые слабые дети активно включались в работу и могли дать на отдельное слово ряд очень интересных ассоциаций.

После того, как ребята овладели определёнными навыками понимания графического образа, им были предложены простые готовые интеллект-карты. Такая работа позволяла им проанализировать и понять связи, представленные в интеллект-карте.

На следующем этапе было коллективное составление карт. Чтобы сделать работу по составлению карт привлекательной, мы использовали цветные карандаши, рисунки. Иногда рисунки заменяли или дополняли картинками.

Следующий этап работы — это составление карт в группе. Коллективно был определён центральный образ и основные ветви, которые от него отходят. Далее группы выполняли предложенные задания и дополняли интеллект-карту.

Итог работы показал, что при создании интеллект-карт развивается не только творческое и логическое мышление, но и формируются коммуникативные универсальные учебные действия. К тому же это помогает реализовать требования ФГОС к организации системно-деятельностного подхода в обучении.

Нужно отметить, что при составлении карты ребята неплохо справляются с подбором предметного материала, трудности вызывает установление логических связей между понятиями. Чтобы повторять усвоенный материал и закрепить его в памяти, мы обращаемся к составленным картам в дальнейшей работе, дополняем их, преобразовываем.

На последнем этапе детям можно будет предложить индивидуальную работу по составлению карт.

Метод составления интеллект-карт можно использовать при изучении целой темы, при организации проектной деятельности. Это задел на будущее.

Обобщая свой небольшой опыт, можно сделать вывод, что интеллект-карты позволяют детям обобщать и систематизировать изученный материал, зрительные образы помогают легко запоминать и воспроизводить информацию: заучивать правила, составить план пересказа, воспроизвести авторский текст, статью и т.д. В то же время у детей развиваются познавательные универсальные действия: анализ, сравнение, классификация, синтез, систематизация, обобщение, установление связей. Процесс создания интеллект-карты способствует развитию творческого и ассоциативного мышления, формированию коммуникативной компетентности в процессе индивидуальной, групповой, коллективной деятельности по составлению карт, развитию умений, связанных с восприятием и обработкой информации.

Учителю-логопеду составление карт позволяет быстро проверить знания детей, организовать обучение в соответствии с возрастными особенностями, перевести игровую мотивацию в познавательную, научить работать с учебником, словарями, справочниками.

Цели создания карт могут быть самые различные: организовать обучение, реализовать проект, можно планировать свою профессиональную деятельность, конспектировать лекции, а можно просто прояснить свои мысли.

Вся эта работа, направленная на приобретение ребёнком интегративных качеств (любопытный, активный; овладевший средствами общения и способами взаимодействия с взрослыми и сверстниками).

Заключение

Таким образом, применение инновационных логопедических технологий в процессе обучения на занятиях в целом способствует речевому развитию ребенка. Методика действительно оказывается очень эффективной для детей с ТНР, так как на всех этапах работы предусматривается опора на наглядность и моделирование, что способствует развитию словаря и грамматического строя и планирующей функции речи.

Коррекционная работа на логопедических занятиях направлена не только на предупреждение и устранение речевых недостатков, но и на развитие психических процессов, что способствует подготовке детей к усвоению школьных программ по русскому языку и чтению.

Литература

1. Акименко, В. М. Новые педагогические технологии [Текст] : учеб.-метод. пособие — Ростов н/Д : изд. Феникс, 2008.
2. Акименко, В. М. Развивающие технологии в логопедии [Текст]. — Ростов н/Д: изд. Феникс, 2011.

3. Агранович, З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]. — СПб., 2002.
4. Баннов, А. Учимся думать вместе. Материалы для тренинга учителей [Текст]. — М. : ИНТУИТ.РУ, 2007.
5. Белякова, В. А. Ознакомление старших дошкольников со словесным составом предложения [Текст] / под ред. Н. Н. Подьякова, Ф. А. Сохина. — М., 1984.
6. Бессонова, Т. П., Грибова, О. Е. Дидактический материал по обследованию речи детей [Текст]. — М., 1998.
7. Борозинец, Н. М., Шеховцова, Т. С. Логопедические технологии [Текст] : учебно-методическое пособие — Ставрополь, 2008.
8. Бьюзен, Тони и Барри Супермышление [Текст]. — Минск, 2008.
9. Волкова, Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей [Текст]. (1ч.) — СПб., 1993.
10. Воспитание и обучение детей с расстройством речи / под ред. С. С. Ляпидевского, В. И. Селиверстова. — М., 1984.
11. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно-воспитательная работа вне занятий в группе дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] // Дефектология. — 1995. — №1.
12. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]. — М., 1961.
13. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя речи [Текст]. — М., 1953.
14. Гин, А. Приемы педагогической техники [Текст]. — М. : Вита-Пресс, 2003.
15. Глухов, В. П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст].— М. : АРКТИ, 2002.
16. Глухов, В. П. Методика формирования связной монологической речи у дошкольников с ОНР [Текст]. — М., 1996.
17. Горюнова, Т. П., Минашина, В. С., Сереброва, Н. И. Работа над грамматическим строем речи у детей с разным уровнем речевого развития [Текст]. — М., 1985.

Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательной организации: успехи и проблемы (из опыта работы средней школы № 12 г. Ярославля)

В настоящее время не только для нашей страны, но и для стран всего мира характерным является увеличение количества детей, имеющих различные нарушения развития. Нарушения зрения занимают в этом перечне одно из центральных мест. Кроме того, с каждым годом растёт количество детей, входящих в группу риска по зрению, то есть детей, у которых при появлении даже незначительных неблагоприятных факторов могут возникнуть проблемы со зрением. В общей сложности, по данным Российского научного общества офтальмологов, в России проживает более миллиона слепых и слабовидящих людей, из них детей — 100%-х инвалидов по зрению — примерно 34 тысячи. В городе Ярославле в 2015–2016 учебном году специализированные группы для детей с нарушениями зрения посещали 598 человек. Из них в 2016–2017 учебном году только 10 пришли в специализированный класс для обучающихся по АООП НОО для детей с нарушениями зрения в средней школе № 12. Стоит отметить, что Средняя школа № 12 является единственной в городе Ярославле, где открыты классы для слабовидящих детей. Таким образом, обнаруживается первая проблема: отсутствие преемственности между специализированными дошкольными учреждениями и школой. Опыт работы показывает, что дети с тяжелыми нарушениями зрения, попадая в массовую школу, независимо от создающихся для них условий, чаще всего испытывают трудности в обучении и через некоторое время переходят в специализированные классы.

Специальные классы для детей с нарушениями зрения открыты в Средней школе № 12 в 2010 году. На сегодняшний день функционирует 7 классов (с 1 по 7), в которых обучается 49 детей. Основными зрительными патологиями являются: атрофии зрительных нервов, патологии сетчатки и хрусталика, аномалии рефракции, косоглазие и амблиопия. Острота зрения чаще находится в пределах от 0,02 до 0,4. Из приведенных данных видно, что основную массу обучающихся составляют дети со сложными дефектами, в том числе, имеющие угрозу потери зрения. Поэтому основополагающее условие обучения данной категории детей — сохранение и (или) улучшения зрения, что требует постоянного медицинского сопровождения. Проблемой здесь является то, что в штатном расписании образовательной организации отсутствуют ставки врачей-офтальмологов, и исключены ставки сестер-ортоптисток. В настоящее время медицинское офтальмологическое сопровождение осуществляется на договорной основе и благотворительных началах детского офтальмолога А.Б. Лисицына. Кроме того, школе удалось приобрести тренажеры и компьютерные комплексы для систематического прохождения обучающимися тренировок зрения. Согласно назначениям врача-офтальмолога и рекомендациям тифлопедагога все учебные и внеурочные занятия выстраиваются с четким соблюдением: офтальмоэргонOMICеских, гигиенических рекомендаций и противопоказаний индивидуально для каждого учащегося, регламента зрительной нагрузки (в т.ч. требований к наглядному, печатному,

графическому материалу и оборудованию); статико-динамического режима на учебных занятиях, для ряда учащихся определен индивидуальный орфографический режим. Отдельной проблемой также является использование тифлотехнических средств, в частности увеличительных устройств. К сожалению, Бюро медико-социальной экспертизы (МСЭ), устанавливая ребенку-инвалиду статус до 18 лет в раннем возрасте, не учитывает в ИПР того, что ребенок пойдет в школу и ему потребуются технические средства реабилитации, а родители о полагающихся им устройствах и вовсе не подозревают. Поэтому, приводя ребенка в 1 класс, родители вынуждены повторно проходить с ним освидетельствование с целью получения увеличительных устройств и аудио аппаратуры.

Одним из важнейших условий реализации адаптированных образовательных программ и организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями зрения является кадровое обеспечение. В соответствии с этим требованием в средней школе № 12 работают специалисты: педагог-психолог, социальный педагог, учитель-логопед, тифлопедагог, два учителя начальных классов имеют высшее образование по направлению «дефектология». В тоже время, выявляется проблема, связанная с отсутствием у педагогов возможности повышения профессиональной компетенции в области тифлопедагогике, так как соответствующие курсы в учреждениях дополнительного образования чаще носят кратко информативный характер о психолого-педагогической характеристике детей с нарушениями зрения и не рассматривают вопросы коррекционной направленности предметного преподавания. Данная проблема решается образовательной организацией через создание методического объединения педагогов, работающих со специальными классами. В рамках объединения ежемесячно проводятся семинары по вопросам организации обучения и воспитания детей с нарушениями зрения, а также переходом на ФГОС с детей с ОВЗ. Здесь отдельно стоит сказать о том, что до сегодняшнего дня в школу не поступили специализированные учебники для слабовидящих учащихся. Эта проблема особенно остро встает в основной школе с появлением широкого спектра предметов. На педагогов ложится нагрузка по адаптации текстов параграфов из учебников для массовой школы, увеличению рабочих тетрадей, атласов, контурных карт и других материалов. В работе используются программы аудио воспроизведения текстового материала, позволяющие осуществлять ознакомление с художественными произведениями. При этом школа испытывает острую потребность в увеличительных устройствах, специализированных компьютерах и других тифлотехнических средствах.

Как уже подчеркивалось, важным условием выступает выстраивание системы психолого-медико-педагогического сопровождения, которая реализуется, в том числе, через работу школьного консилиума. В соответствии с нормативными документами и методическими рекомендациями работа школьного консилиума организована систематически. Здесь стоит отметить, что организуя проведение глубокой и всесторонней диагностики обучающихся с нарушениями зрения, специалисты (в большей степени педагог-психолог) сталкиваются с проблемой отсутствия специализированных диагностических инструментов,

так как многие методики содержат недоступный для зрительного восприятия слабовидящими детьми демонстрационный материал, использование которого понижает достоверность результатов. Аналогичная проблема обнаруживает себя при участии детей в интеллектуальных конкурсах, предметных олимпиадах и комплексных работах, материалы для которых присылаются в печатном виде.

В средней школе № 12 успешно организуется работа по проведению занятий коррекционно-развивающей направленности по: развитию зрительного восприятия, социально-бытовой ориентировке, ориентировке в пространстве, развитию осязания и мелкой моторики, развитию мимики и пантомимики (коммуникативной деятельности), предметно-практической деятельности, ЛФК и ритмике. Обучающиеся специальных классов — активные участники школьных мероприятий, проектов и конференций. С 2014 года ими выпускается газета «Мозаика». Особое внимание педагогами уделяется участию в творческих конкурсах различных уровней и направленностей, в которых обучающиеся имеют высокие результаты. Кроме того, решая задачу компенсации зрительного дефекта, развития и социальной адаптации детей Средняя школа № 12 активно выстраивает систему сетевого взаимодействия и социального партнерства. Данное взаимодействие предусматривает общую целевую и единую стратегическую направленность работы с учетом вариативно-деятельностной тактики специалистов и педагогов. Одним из примеров является тесное сотрудничество с ЦВР «Приоритет» г. Ярославля, что позволяет организовать работу на базе школы и в удобное для обучающихся время. Разностороннее развитие детей и коррекция имеющихся у них психофизических недостатков становятся возможными благодаря вариативности занятий по предоставленным центром внешкольной работы программам: обучению играм в шашки и шахматы, оригами, бисероплетению, хореографии, большому теннису и бадминтону, основам карате, анимационной деятельности, театрализованной деятельности и др. На протяжении нескольких лет средняя школа № 12 сотрудничает со Спортивным комплексом «Атлант», в котором по программе развития детского спорта обучающиеся на бесплатной основе посещают занятия плаванием. Тесное сотрудничество ведется также с Ярославской областной специальной библиотекой, Всероссийским обществом слепых, учебным театром ЯГТИ и другими учреждениями, оказывающими помощь в организации внешкольной деятельности обучающихся, их социальной адаптации и развитии.

В заключении хочется отметить, что, несмотря на достаточно объемную и плодотворную работу, проделанную средней школой № 12 за шесть лет существования специализированных классов для детей с нарушениями зрения, до возможности утверждения о создании всеобъемлющих условий предстоит сделать еще немало. И в тоже время рискнем утверждать, что подобные условия при инклюзии данной категории обучающихся в общеобразовательные классы создать практически невозможно. Кроме того, с 1 сентября 2016 года вводится ФГОС для детей с ОВЗ, который уже влечет определенные изменения существующей системы работы в школе, результативность которых пока не может быть проанализирована.

Модернизация технологий и содержания повышения квалификации, переподготовки педагогов в условиях внедрения инклюзивного образования

Внедрение инклюзивного образования в российскую педагогическую практику стало очень актуальным в последнее десятилетие. Этому способствовало принятие основополагающих нормативно-правовых документов, в том числе ФГОС для детей с ограниченными возможностями (ОВЗ) и ФГОС обучения детей с умственной отсталостью (УО). Однако, как сказал В. В. Путин, «...общество к полному инклюзивному образованию пока, к сожалению, не готово. Но государство должно поддерживать людей, которые этим занимаются, и продвигать такое образование».

Под инклюзивным образованием необходимо понимать «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». В связи с этим, в Ярославской области, как и по всей России, обострился вопрос формирования готовности к внедрению инклюзивного образования в среде педагогов и специалистов, работающих с детьми в системе дошкольного, школьного и дополнительного образования.

С. В. Алехина определяет структуру профессиональной готовности к внедрению инклюзивного образования следующим образом:

- информационная готовность;
- владение педагогическими технологиями;
- знание основ психологии и коррекционной педагогики;
- знание индивидуальных отличий детей;
- готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения;
- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии;
- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Также она выделяет структуру психологической готовности:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение);
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция);
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

На основании данных выводов и анализа ситуации в региональной системе образования мы под готовностью педагога к внедрению инклюзивного образования понимаем:

- знание сущности и социальной значимости инклюзивного образования как катализатора нравственного здоровья общества;
- знание основ нормативно-правовой базы, регулирующей обучение и воспитание детей с ОВЗ;

- владение профессиональной лексикой и терминологией специального, инклюзивного образования;
- способность к практической деятельности по решению профессиональных задач, связанных с обучением и воспитанием детей с особенностями развития в организациях различных организационно-правовых форм;
- умение и желание работать в команде.

Готовность педагога к внедрению инклюзивного образования находится в прямой зависимости от условий, созданных в региональной системе образования.

Первым условием, которое будет способствовать внедрению инклюзивного образования в Ярославской области, на наш взгляд, является развитая система специальных образовательных учреждений, хорошо оборудованных и обладающих высокопрофессиональным кадровым ресурсом.

Это, прежде всего, школы-интернаты, специализированные школы и детские сады. Данные учреждения, с богатым опытом работы с детьми с нарушениями в развитии могут стать стажировочными площадками для всех педагогов области по отработке необходимых умений и навыков в работе с детьми с ОВЗ и УО.

Вторым условием является возможность педагогов пройти обучение по программам бакалавриата и магистратуры в ведущих вузах Ярославля или пройти переподготовку в региональном Институте развития образования и овладеть новыми компетентностями для работы по адаптированным образовательным программам, создавая индивидуальные маршруты, налаживая систему тьюторов, привлекая родителей.

Третьим условием является деятельность профессиональных сообществ, направленных на анализ проблем внедрения инклюзивного образования, поиск новых технологий и методов коррекции и реабилитации детей с нарушениями здоровья.

Четвертым условием может выступать межведомственное взаимодействие учреждений образования, здравоохранения, социальной защиты, адаптивного спорта, специального туризма в организации единой системы поддержки и сопровождения семьи с детьми с ОВЗ и УО, на основе раннего вмешательства, когда положительный результат наиболее возможен.

Наша статья посвящена описанию системы формирования готовности к внедрению инклюзивного образования педагогов и специалистов в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Нужно отметить, что подготовку новых кадров невозможно реализовать без модернизации технологий и содержания повышения квалификации, переподготовки педагогов в соответствии с ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья. «Постепенная профессиональная трансформация, в которую вовлекаются учителя, связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением установок в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников.

В связи с этим, деятельность кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО в 2016 году строилась по следующим направлениям:

- повышение квалификации и переподготовка специалистов кафедры через участие во всероссийских научно-практических конференциях и семинарах, а также курсах, проводимых ведущими московскими и Санкт-Петербургскими вузами для изучения инноваций в сфере инклюзивного образования, таких технологий коррекционной работы как АВА, ADOS, Early Birds;
- выявление эффективного опыта использования средств «доступной среды» в образовательных организациях региона;
- создание базовых (стажировочных) площадок по отработке различных моделей реализации АООП для детей с ОВЗ и УО в наиболее подготовленных для данной работы образовательных учреждениях;
- создание профессиональных сообществ дефектологов, логопедов, специалистов по работе с детьми с РАС;
- привлечение ведущих российских специалистов в области инклюзивного образования для обучения педагогов;
- создание научно-педагогической лаборатории по изучению вопросов инклюзивного образования;
- разработка и внедрение учебно-методического комплекта по инклюзивному образованию, включающего 20 учебно-методических пособий как на бумажных, так и на электронных носителях по наиболее актуальным вопросам внедрения ФГОС, разработке и реализации АООП, индивидуального образовательного маршрута, психолого-медико-педагогического сопровождения, тьюторства, работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, взаимодействию с семьей.

Так как, перед региональной системой образования стояла задача обучить не менее 40% всех педагогов основам дефектологии, кафедрой была разработана и реализована программа массового обучения педагогов Ярославской области по курсу профессиональной переподготовки «Специальное (дефектологическое) образование» — 300 час. На курсе обучаются 154 педагога. Целью данного курса стало именно формирование педагога к внедрению инклюзивного образования, реализации нового стандарта. Все педагоги имели возможность пройти стажировку на базовых площадках кафедры.

Одним из важнейших этапов модернизации технологий и содержания повышения квалификации, переподготовки педагогов в соответствии с ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья является разработка и реализация дистанционных программ с элементами инфографики.

Программа «Реализация адаптированных основных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями, умственной отсталостью» была разработана совместно с ГОУ ЯО «Центр помощи детям» (г. Ярославль) и базовыми площадками кафедры (перечислить).

Особенностью программы является то, что обучение строится на анализе эффективных практик образовательных организаций дошкольного, начального, общего и дополнительного образования Ярославской области в реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями и умственной отсталостью.

Важными аспектами обучения по данной программе было:

- педагоги обучались без отрыва от работы, в дистанционной форме;
- обучение строилось по 2 модулям: инвариантный (обязательный для всех обучающихся) и вариативный (предполагающий выбор маршрута обучения в соответствии с видом нарушения здоровья);
- программа предполагала прохождение стажировки в 7 лучших образовательных организациях дошкольного, начального, общего и дополнительного образования Ярославской области (базовых площадках ИРО), реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы для детей с ограниченными возможностями здоровья, умственной отсталостью;
- программа была снабжена учебно-методическим комплектом включающим: терминологический словарь-справочник по инклюзивному образованию, комплект нормативно-правовых актов по введению ФГОС для детей с ограниченными возможностями и умственной отсталостью, методические рекомендации по разработке адаптированных основных программ в дошкольном, школьном и дополнительном образовании, организации тьюторского сопровождения, работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, организации занятий лечебной физической культурой детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- педагогам предложены были для изучения и апробации в практике некоторые методы, которые снижают риск психологического выгорания при работе с детьми с особенностями и усиливают стрессоустойчивость педагогов (балинтовская группа);
- дистанционный курс был выполнен с элементами инфографики, что способствовало оптимизации рабочего времени обучающихся, сделало информацию более доступной.

Программа предполагала выполнение итоговой квалификационной работы – разработку проекта адаптированной основной образовательной программы для реальной работы с детьми с ограниченными возможностями в конкретной образовательной организации.

Данная программа реализована не только в регионе. Она была востребована в 8 регионах РФ в рамках реализации проекта федеральной целевой программы развития образования. Всего было получено 480 заявок, из них были отобраны 102 заявки, удовлетворяющие требованиям ФЦПРО.

Обучение проводилось в июне 2016 года. Полный курс смогли освоить 98 педагогов. Всем им были отправлены удостоверения ГАУ ДПО ЯО ИРО о прохождении ППК «Реализация адаптированных основных общеобразовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья, умственной отсталостью» (72 час.). В сентябре 2016 года к обучению по данной программе приступили еще 140 педагогов Ярославской области.



Востребованность программы подтверждает тот факт, что среди заявок были заявки от 7 педагогов, имеющих научную степень. Кроме того, в настоящее время программа реализуется на внебюджетной основе.



Анализ проведенных опросов среди обучающихся позволил выделить следующие параметры, способствующие эффективности подготовки в рамках данной программы:

- доступность и полнота информации;
- индивидуальный подход;
- вариативность;
- возможность познакомиться с лучшими образцами инклюзивного опыта в регионе;
- сетевое общение в рамках профессиональных сообществ.

Таким образом, можно утверждать, что модернизация технологий и содержания повышения квалификации, переподготовки педагогов в соответствии с требованиями ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из важнейших условий формирования готовности педагогов к внедрению инклюзивного образования в российскую школу.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Ст.2, п.27 [Электронный ресурс] — Режим доступа : <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html/> .
2. Алехина, С. В., Алексеева, М. Н., Агафонова, Е. Л., Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] // Психологическая наука и образование — 2011 — № 1.
3. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Текст] // Социальная педагогика. — 2010 — № 1.
4. Lipsky, D. K., Gartner, A. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform [Текст] // W. Stainback and S. Stainback (Eds). Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 1991.
5. Кулаков, С. А., Эйдемиллер, Э. Г. Супервизия как метод обучения и контроля над учебной деятельностью на цикле «Психология и психотерапия семьи» [Текст] // Семейная психология и семейная терапия. — 2000. — № 2. — С. 71–81.
6. Журавлева, Л. В. Эффективность образования: опыт США и Европы [Текст] / Л. В. Журавлева. // Вопросы образования. — 2006. — № 3. — С. 291–299.
7. Лошакова, И. И., Ярская-Смирнова, Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации : проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов [Текст] // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. — Саратов, 2002.
8. Золотарева, А. В., Серебренников, Л. Н. Модели переподготовки специалистов с высшим образованием к педагогической деятельности в сфере дополнительного образования детей [Текст]. // Образовательная панорама: научно-методический журнал. / Ярославль: ГАОУ ЯО ИРО — Ярославль, 2014 — №2 — С.12–17.
9. Щадриков, В. Д., Кузнецова, И. В., Дикова, М. Д. О профессиональной компетентности современного педагога [Текст] // Образовательная панорама: научно-методический журнал. / Ярославль : ГАОУ ЯО ИРО — 2016 — №1.
10. Байбородова, Л. В. Подготовка студентов педагогического вуза к реализации идей федерального государственного образовательного стандарта общего образования [Текст] // Образовательная панорама: научно-методический журнал. / Ярославль : ГАОУ ЯО ИРО — 2016 — №1.
11. Золотарева, А. В. Апробация профессионального стандарта педагога дополнительного образования детей и взрослых в системе подготовки и повышения квалификации кадров Ярославской области [Текст] // Образовательная панорама: научно-методический журнал. / Ярославль : ГАОУ ЯО ИРО — Ярославль, 2016. — №1(5). — С.79–87.

Речевое развитие дошкольников с ограниченными возможностями здоровья — средство реализации процессов интеграции и инклюзии в современном образовании

В настоящее время в России ведущими направлениями в специальном образовании являются процессы интеграции и инклюзии. Именно эти процессы можно назвать современными приемами реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья.

Вопросы воспитания и обучения некоторых категорий детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях требуют особенного тактичного, лабильного подхода. Многие дети, имеющие нарушения в интеллектуальном и психоэмоциональном развитии не могут быть интегрированы в коллектив здоровых сверстников, так как в большинстве случаев у них не сформирована готовность к включению в коллектив. Именно готовность к вступлению в коллективное общение со сверстниками является базовым компонентом в процессе формирования навыков социализации лиц с нарушением интеллекта умеренной степени.

Педагоги, работающие с дошкольниками, имеющими интеллектуальную недостаточность различной степени тяжести и этиологии, отмечают, что у детей при поступлении в детский сад отсутствуют навыки адекватного общения и взаимодействия с окружающими людьми, не сформированы навыки приобретения социального опыта и его использования в быту и в самостоятельной деятельности. В большинстве случаев это дети, у которых речь не является средством общения, а иногда просто «неговорящие дети». Следовательно, для реализации процессов интеграции и инклюзии в дошкольных образовательных учреждениях на первом этапе обучения детей с выраженными отклонениями в интеллектуальном развитии необходимо сформировать социально значимые навыки — навыки адекватного общения и взаимодействия, через организацию образовательного пространства, речевой и предметно-развивающей среды.

Большинству воспитанников с выраженным нарушением интеллектуального развития свойственно ограниченное понимание обращенной речи; привязанность к определенной ситуации и в то же время оторванность речи от деятельности. В данном случае речь не может отражать истинные интеллектуальные возможности ребенка и не может служить полноценным источником передачи ребенку знаний. Именно поэтому, организация речевой предметно-развивающей среды становится одним из приоритетных условий социализации дошкольников с ограниченными возможностями интеллектуального развития. Основной трудностью в процессе освоения речевых навыков дошкольниками с умеренным нарушением интеллекта является то, что занятия учителя-логопеда с данной категорией детей не предусмотрены и зачастую не рекомендуются специалистами ПМПК, формирование речевых навыков у дошкольников с нарушением интеллекта средней степени становится практически основным направлением деятельности учителя-дефектолога. Но работа специалиста

по данному направлению коррекционно-развивающего процесса должна быть согласована с учителем-логопедом.

Для наиболее эффективного воздействия на речевое развитие воспитанников в начале каждого учебного года, совместно с учителем-логопедом необходимо выявить уровень речевого развития воспитанников. Анализ полученных в процессе обследования, результатов позволяет определить основные этапы работы по развитию речи. В практике МДОУ детский сад компенсирующего вида № 209 г. Ярославля такими этапами становятся:

- 1) развитие навыков восприятия речи;
- 2) развитие речевой активности;
- 3) формирование навыков речевого общения.

На первом этапе ребенка учат:

- ✓ слушать и концентрировать внимание на том, что говорят;
- ✓ реагировать на жесты и выполнять простые указания;
- ✓ выбирать из множества предметов или плоскостных изображений то, что обозначено взрослым;
- ✓ выполнять указания, в которых есть слова обозначающие действия, признаки предмета его местоположение;
- ✓ реагировать на разные грамматические формы.

Основными задачами второго этапа, то есть развития речевой активности, являются:

- ✓ развитие артикуляции и мимики;
- ✓ формирование необходимости речевой коммуникации;
- ✓ формирование интереса к предметному миру и окружающим людям;
- ✓ формирование предметно-игровых действий и потребности участия в коллективной деятельности.

В процессе формирования навыков речевого общения необходимо научить воспитанников пользоваться вербальными и невербальными средствами общения для удовлетворения возникающей коммуникативной потребности. Еще одной, не менее значимой на данном этапе, становится задача обучения воспитанников пониманию эмоциональных состояний окружающих.

Коррекционная работа по формированию речевых навыков осуществляется:

- в повседневной жизни, в процессе непосредственного обращения к ребенку, где развивается социальная направленность речи, формируются предпосылки речевой активности, зарождается необходимость словесного обозначения своих чувств, впечатлений и т.д.;
- в процессе, созданных педагогом, игровых ситуаций, где дети реализуют коммуникативную потребность, а также актуализируются представления образов, обозначенных словом;
- в непосредственной образовательной деятельности, где воспитанники овладевают вербальными и невербальными видами коммуникативных высказываний, здесь же формируются предпосылки моделирования речевых высказываний;

- в совместной индивидуальной деятельности с ребенком, где реализуется возможность коррекции звукопроизношения, развития фонематического слуха и другая коррекционно-логопедическая работа;

- на занятиях по физическому и музыкальному воспитанию, где успешно формируются все речедвигательные умения и навыки, развивается моторно-зрительная координация, музыкально-ритмические навыки.

Все вышесказанное является результатом деятельности учителя-дефектолога по развитию речи. Необходимо отметить, что три этапа, обозначенных выше — это три учебных года работы с детьми, имеющими умеренную степень интеллектуальной недостаточности, осложненную различной сопутствующей патологией развития.

Для того, чтобы отследить результативность педагогического воздействия на развитие речевых навыков у воспитанников, мы разработали диагностическую шкалу, которая состоит из пяти уровней:

1) уровень развития речи *низкий* означает, что речь не является средством общения, ребенок не понимает обращенную речь, не откликается на свое имя, не пользуется невербальными средствами общения, не интересуется окружающими звуками;

2) уровень развития речи *ниже среднего* означает, что понимание речи сводится к реакции на свое имя, вместо речи у ребенка наблюдается лепет или звуковые вокализации, прослеживается интерес к речи окружающих и новым звукам, имеют место попытки звукоподражания;

3) *средний* уровень развития речи означает, что речь, как средство общения в самом начале формирования, понимание обращенной речи ограничено бытовой ситуацией, с помощью применения невербальных средств ребенок может обозначить свои потребности, в активном словаре не более 5–10 простых слов, ребенок может односложно ответить на поставленный вопрос словом или жестом;

4) уровень развития речи *выше среднего*, означает, что ребенок пользуется в повседневном общении простыми фразами из двух-четырех слов; понимает и использует предлоги *под, над, перед, за, на, в*; ребенок может договаривать последнее слово, выучить простое стихотворение; обозначать словом действие, изображенное на картинке;

5) *высокий* уровень развития речи обозначает, что речь является полноценным средством общения, средством выражения эмоций, переживаний. Ребенок может составить простой рассказ из двух-трех предложений, поддерживать беседу, отвечать на вопрос развернутой фразой, может планировать и сопровождать речью свои действия.

В результате вышеописанной коррекционной работы были получены следующие результаты: из десяти детей группы к концу третьего года обучения четыре ребенка были выпущены в специальную школу с уровнем речевого развития выше среднего, три ребенка – со средним уровнем речевого развития.

Весь коррекционный процесс проходил в условиях организованной речевой предметно-развивающей среды: речевые уголки в кабинете учителя-

дефектолога и групповой комнате. Наполнение речевых уголков должно соответствовать возрасту и возможностям ребенка, игровой материал должен находиться в свободном доступе для детей и ограниченном количестве, при этом периодически должна происходить замена одних игрушек и пособий другими. Неотъемлемым атрибутом речевого уголка должна быть игрушка — «одушевленный персонаж», который помогает решать такие важные коррекционные задачи, как преодоление неуверенности, стеснительность, достижение эмоциональной устойчивости, саморегуляции, вызывать у детей речевой интерес, побуждать к речевой активности.

При успешной реализации поставленных задач педагог сможет рассчитывать на дальнейшее эффективное обучение воспитанников в школе.

Список литературы

1. Екжанова, Е. А., Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] . — М. : Просвещение, 2005. — 272 с.

2. Закрепина, А. В. Коррекционно-педагогическая работа по социальному развитию детей дошкольного возраста с отклонениями в умственном развитии [Текст] // Дошкольное воспитание. — 2010. — № 7 — с.72–78.

3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Нисневич, Л. А. Как помочь «особому» ребенку». Книга для педагогов и родителей [Текст] . — 2-е издание — СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. — 96 с.

Внутрисемейное общение как фактор речевого развития ребенка

Постановка проблемы. Влияние семьи на речевое развитие ребенка дошкольного возраста является темой, которая в настоящее время приобретает особую актуальность. Исследовательский интерес к обозначенной проблеме связан с усложнением социально-экономических условий, в которых функционируют современные семьи, ухудшением физического и психического состояния здоровья детей и родителей, увеличением числа разводов, нарушениями семейных взаимоотношений. С нашей точки зрения, одним из механизмов развития речи ребенка могут быть особенности общения между супругами.

Программа и методы исследования. В исследовании испытуемыми являлись 205 детей старшего дошкольного возраста: 103 ребенка проживали в сельской местности и 102 — в городе Ярославле. Для изучения раннего развития ребенка и наличия сопутствующей патологии проведен анализ данных индивидуальных карт развития детей. В контексте исследования нас интересовали следующие параметры: социальный статус, наследственность, анамнез жизни, анамнез заболевания, психический статус ребенка. Оценка речевого развития детей дошкольного возраста проводилась по методике комплексного обследования состояния речевых и неречевых функций А. П. Вороновой, включающей семь серий речевых проб с оценкой выполнения предлагаемых заданий. Для диагностики особенностей общения между супругами нами использовался опросник Ю. А. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской.

Анализ результатов исследования. В ходе анализа результатов диагностики речевой сферы детей высокий уровень речевого развития имеют 76 детей (39%), средний уровень — 28 детей (12%); 101 ребенок (49%) имеют низкий уровень речевого развития.

Мы предположили, что существует некоторая связь между особенностями речевого развития ребенка и основными параметрами общения между его родителями (сходство во взглядах, доверительность, взаимопонимание, легкость общения).

Для выявления связи между особенностями взаимоотношений супругов и уровнем речевого развития детей мы сопоставили данные о состоянии речевой сферы ребенка с особенностями общения между его родителями.

Сопоставление результатов исследования речевого развития детей и особенностей общения между их родителями показало, что если в отношениях между супругами присутствует дефицит коммуникативных связей, отсутствие искренности и взаимопонимания, несогласованность семейных установок, то в речевой сфере их детей имеются некоторые отклонения. Следует отметить, что особенности общения между супругами, имеющие низкий показатель по одному из параметров, обнаруживают невысокие результаты и по остальным признакам. Иными словами, если семейная атмосфера отличается напряженностью и конфликтностью, то общий уровень показателей особенностей общения между супругами будет достаточно низким. Минимизация общения между супру-

гами приводит к существенному снижению объема и качества коммуникации родителя с ребенком.

Более развернутые результаты дает анализ взаимосвязи особенностей общения и конкретных показателей речевого развития ребенка.

Так, по шкале «Доверительность общения» 41% городских и 35% сельских испытуемых оценили свое доверие к партнеру ниже среднего значения. Отсутствие доверия между супругами в этой части обследуемых семей свидетельствует о нарушении нормального функционирования семьи, что, в свою очередь, неблагоприятно сказывается на эмоциональном развитии ребенка, а в дальнейшем и на речевом. Подтверждением данной точки зрения является положительная связь на статистически высоком уровне значимости данного параметра общения между супругами в городских семьях с уровнем речевого развития ($r_s = 0,26$; $p < 0,001$), пониманием речи ($r_s = 0,19$; $p < 0,01$), звукопроизношением ($r_s = 0,25$; $p < 0,001$), слоговой структуры слов ($r_s = 0,28$; $p < 0,001$), фонематическими представлениями ($r_s = 0,31$; $p < 0,001$), словарным запасом ($r_s = 0,28$; $p < 0,001$), грамматическим строем ($r_s = 0,28$; $p < 0,001$), связностью речи ($r_s = 0,31$; $p < 0,001$); в сельских семьях также с уровнем речевого развития ($r_s = 0,19$; $p < 0,05$), словарным запасом ($r_s = 0,19$; $p < 0,05$), связностью речи ($r_s = 0,19$; $p < 0,05$).

По мнению О. О. Гониной, при низком уровне доверия между супругами у ребенка проявляются такие черты, как неуверенность в себе, тревожность и внутренняя напряженность [4]. У детей можно заметить разницу в их речевом поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях — они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы тихим и глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь детей может быть как очень быстрой, торопливой, ускоренной, так и замедленной, заторможенной. С одной стороны, можно наблюдать многословность, излишнюю обстоятельность в разъяснениях, а с другой — ограниченность словарного запаса, нарушения грамматического строя и отсутствие связности речи. Тревожные и неуверенные в себе дети испытывают трудности включения в различные виды деятельности, способствующие активизации разных сторон речи. Именно в деятельности ребенок учится интонационно и правильно проговаривать предложения простой и сложной структуры, четко произносить звуки и слова различной слоговой структуры, развивает речевое дыхание, находит разнообразные выразительные средства.

У детей дошкольного возраста в период формирования речи велика вероятность появления «речевой тревожности». Речевая тревожность, возникающая у детей в ситуации речевого неуспеха (заикание, затрудненное общение, неудачный опыт речевого общения и т.д.), является в некоторых случаях реакцией на проблему недостаточного доверия между супругами. В случае неоднократного повторения неудачи (у сензитивных детей — однократного) появляются склонности к устойчивому проявлению тревожности [2]. Данное явление, по многочисленным наблюдениям, появляется у детей с недостатками речевого развития достаточно рано. Как писала Р. Е. Левина, у детей дошкольного воз-

раста наряду с пониманием речи формируется и отношение к собственной речи: появляется реакция на непонятность ее для других. Она отмечает, что усложнение способов речевого общения сопровождается эмоциональным напряжением, связанным с переживанием содержания общения, оценкой коммуникативной ситуации, выбором словесных средств, трудностями планирования схемы высказывания, их самостоятельным конструированием, мгновенной перестройкой в ответ на изменение обстановки и т.д. [6]. Таким образом, искренние и доверительные отношения между супругами позволяют им правильно строить содержательное речевое общение с ребенком, от которого зависит формирование интонационной стороны речи, содержание семантического поля, связность речевых высказываний.

Отрицательная связь выявлена между параметром «Взаимопонимание между супругами» и уровнем сформированности у детей слоговой структуры слов. Можно предположить, что чрезмерная увлеченность супругов друг другом может привести к отсутствию необходимого коммуникативного микроклимата взаимопонимания с ребенком. По результатам нашего исследования это негативно отражается на формировании слоговой структуры слов у детей в городских ($r_s = -0,15$; $p < 0,05$) и сельских ($r_s = -0,19$; $p < 0,05$) семьях. Формирование слоговой структуры слов в онтогенезе ребенка осуществляется поэтапно. Ребенок начинает говорить с упрощенных слов в силу своих несовершенных возрастных особенностей: у него нет еще отработанной артикуляции, нет полноценного фонематического слуха, он с трудом устанавливает последовательность звуков и слогов в слове. По мере взросления все эти механизмы постепенно совершенствуются. Для правильного формирования обозначенного показателя речи необходимо многократное повторение взрослым слов сложной слоговой структуры. Это станет для ребенка физиологически сильным и часто повторяющимся словесным раздражителем. Отсутствие в семье необходимого взаимопонимания с ребенком, «увлеченности ребенком», эмоционального контакта с ним приводит к недостатку коррекционно-развивающих приемов и качественных речевых образцов. У детей обнаруживаются перестановки звуков и слогов в словах, упрощение и искажение структуры слов, а по мере увеличения словарного запаса трудности детей в овладении структурой слов становятся более значительными. Эти нарушения почти не поддаются спонтанной компенсации и с трудом преодолеваются при направленной коррекции.

У детей, проживающих в сельской местности, вышеобозначенный параметр семейного общения также отрицательно влияет и на формирование грамматического строя речи ($r_s = -0,21$; $p < 0,05$). Нарушение грамматического строя речи у детей характеризуется неоднородностью и вариативностью симптоматики: от незначительной недостаточности формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи.

Важным фактором успешности межличностных отношений супругов является наличие в их общении «общих символов», которые могут выступать в самой разной форме, — это свой, никому другому «не понятный» семейный язык, который подразумевает наличие ласковых имен, обращений, семейных

традиций и др.) [7]. По данным нашего исследования 59% городских и 53% сельских супругов фиксируют существование между ними «семейного» языка. В городских семьях параметр «Общие символы семьи» положительно коррелирует с уровнем речевого развития ($r_s=0,20$; $p<0,01$) и со всеми показателями развития речи. Полученные результаты можно объяснить особенностями лексикона городской и сельской семьи. Специфика словарного запаса и грамматического строя речи каждой отдельной семьи определяется особенностями быта, семейными речевыми традициями, существованием характерных семейных жестов, семейным речетворчеством, неповторимостью и своеобразием языковых личностей членов семьи.

Спектр коммуникативных ситуаций в городской семье шире, чем в сельской. Сельская семья, в отличие от городской, изолирована от внешних воздействий, постоянного коммуникативного обмена между семьей и ее социальным окружением не происходит. В городской семье в наибольшей степени речевая общность семейного языка проявляется на уровне лексики и фразеологии. Это касается состава «семейного словаря», соотношения активного и пассивного запаса слов супругов. В городском общении заложен большой потенциал творчества, в том числе и языкового. Атмосфера непринужденного семейного общения открывает широкий простор для обогащения языка [8].

При наличии в семье «общих символов» коммуникация между супругами отличается эмоциональной насыщенностью, интенсивностью и неформальностью. Речевая сторона общения между супругами имеет сложную многоярусную структуру, различные стилистические разновидности и приемы. Иначе говоря, речевое общение супругов имеет свое вербальное выражение на разных уровнях языка, но особенно ярко проявляется в жанрово-тематическом характере коммуникации: активное использование диалогов вопросно-ответного типа, просьб, уговоров, наставлений, рассуждений, советов и др. В процессе такого речевого взаимодействия актуализируется тематика, связанная с организацией распорядка дня ребенка, текущими семейными делами, здоровьем, работой, поведением ребенка, межличностными отношениями.

Отметим, что речевое поведение городских родителей (при наличии в семье «общих символов», открытости и экспрессивности семейного языка) отличается «словесностью», нежели «действенностью». Под «словесностью» речи мы понимаем вербальную активность родителей, их речевое своеобразие.

«Словесность» речи городских супругов может предопределять вариативность компонентов их коммуникации, которая проявляется через использование существительных, образованных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, притяжательных, относительных и качественных прилагательных, различных видов местоимений, глаголов совершенного и несовершенного вида. Следовательно, в активной речи дети употребляют слова, обозначающие предметы, действия и качества предметов, слова с обобщенным, абстрактным, и переносным значением, слова-антонимы. Грамматический строй речи у детей представлен формами существительных с уменьшительно-ласкательным и увеличительным значением, со значением единичности; прилагательных со значе-

нием соотнесенности, прилагательных, характеризующих эмоционально-волевое и физическое состояние объектов; сложными словами; глаголами с противоположным значением.

Исходя из этого, можно констатировать, что наличие «семейного» языка между супругами и вместе с тем использование в речи городских супругов большого и разнообразного количества синтаксических и лексических единиц оказывает положительное влияние на развитие речи их детей. Коммуникативная активность родителей способствует формированию пассивной и импрессивной речи ребенка, грамматической стороны его речи.

Противоположную картину мы наблюдаем в сельских семьях: об этом свидетельствуют отрицательные корреляции между рассмотренным выше параметром «Общие символы семьи» и уровнем развития речи ($r_s = -0,27$; $p < 0,01$) и показателями речи. Полученные результаты можно объяснить спецификой коммуникации между супругами. Анализируя «семейный» язык супругов, проживающих в сельской местности, В. Е. Гольдин отмечает, что он характеризуется отсутствием принятых этикетных формул и действий, повышенным тоном речи, использованием ненормативной лексики, односторонним или двусторонним отказом членов семьи от общения, их большей раскованностью и свободой в речевых поступках [3].

Связь формирования речи ребенка и культуры речевого поведения его родителей очевидна. Под влиянием внешнего окружения, культуры речи родителей ребенок нередко копирует разговорную речь, негативную модель поведения и общения. Это не побуждает ребенка к формированию грамотной речи, овладению языком, его грамматическим строем речи, лексикой, фонетикой.

Данные исследования, полученные по шкале «Психотерапевтичность общения», в 59% городских и 57% сельских семей выше среднего значения.

Это означает, что при взаимном общении супруги могут использовать адекватные способы снятия напряжения, применяют конструктивные способы для разрешения противоречий, пытаются понять и могут поставить себя на место партнера.

Межличностное семейное общение, основанное на открытости и активности коммуникации супругов, конгруэнтности и согласованности семейных ценностей и установок, благоприятствует формированию психологически комфортной атмосферы в семье. Речевому благополучию ребенка как в городской, так и в сельской семье способствуют доброжелательная атмосфера семейных отношений, которая дает чувство защищенности, любви и принятия, стимулирует и направляет его развитие. Свидетельством этого факта является выявленная положительная корреляция в группе городских семей между параметром «Психотерапевтичность общения между супругами» и уровнем развития у детей слоговой структуры слов ($r_s = 0,17$; $p < 0,05$), фонематических представлений ($r_s = 0,15$; $p < 0,05$), грамматического строя ($r_s = 0,14$; $p < 0,05$), связности речи ($r_s = 0,14$; $p < 0,05$), а в группе сельских семей между указанным параметром и грамматическим строем речи ($r_s = 0,22$; $p < 0,05$). Эти результаты естественны и сви-

детельствуют о своевременном и правильном речевом развитии детей, воспитывающихся в доброжелательной атмосфере семейных отношений.

Гармоничная атмосфера семейных отношений располагает к общению всех членов семьи, в процессе которого возможно подражание ребенка речи взрослым. Именно на основе подражания, путем усвоения лексических и грамматических обобщений в процессе разнообразной речевой практики у ребенка происходит формирование морфологической и синтаксической системы языка. Заметим, что основой для усвоения лексико-грамматического строя речи ребенка является познание отношений и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах.

Противоречивой на первый взгляд кажется отрицательная связь параметра «Легкость общения между супругами» в сельских семьях с практически всеми показателями речевого развития (понимание речи ($r_s = -0,29$; $p < 0,01$), звукопроизношение ($r_s = -0,24$; $p < 0,05$), слоговая структура слов ($r_s = -0,20$; $p < 0,01$), словарный запас ($r_s = -0,21$; $p < 0,05$), грамматический строй ($r_s = -0,22$; $p < 0,05$), связность речи ($r_s = -0,26$; $p < 0,01$). Данный параметр характеризует возможность беспрепятственного установления контактов между супругами, их раскрепощенность и целеориентированность в семейном общении.

Можно сделать предположение, что в сельских семьях непринужденное общение между супругами «сводит» их речевое общение к минимальному набору лексико-грамматических категорий и простых синтаксических конструкций. Стилиевой чертой общения супругов является эллиптичность, которая заключается в пропуске звуков, слогов, слов, частей предложения, которые легко можно восстановить в отдельных синтаксических конструкциях и тексте. Использование супругами речевых шаблонов, неполных предложений, незаконченных фраз с целью выражения своих мыслей и экономии времени делают их речь скудной, невыразительной и неубедительной, наполняют словами со стертой экспрессивной окраской. Правильное формирование детской речи обусловлено восприятием обращенной к ребенку звучащей фразы (правильной, четкой, «развернутой») и умением управлять своими речевыми органами для ее воспроизводства.

Лексика, используемая при общении супругов друг с другом, должна характеризоваться рядом особенностей: 1) соблюдением этических норм, их выражением в речевых высказываниях полнозначительных словоформ и неполнозначительных частей речи (частиц, междометий); 2) употреблением «сверхотчетливого» стиля произношения; 3) отсутствием в речевом общении скрытых значений, ироничного подтекста [5].

Отсутствие в городских семьях подобной тенденции можно объяснить спецификой языкового единства семьи. В семьях, проживающих в городской местности, речевое общение отличается множественностью, политематичностью. Иначе говоря, в городской семье ситуативная обусловленность более разнообразная, чем в сельской.

В. С. Анохина обращает внимание на некоторые особенности речевого взаимодействия в семьях в зависимости от места проживания, а именно на ис-

пользование в процессе общения между супругами речевых тактик. Так в городской семье языковые способы и речевые средства более разнообразны, чаще используется согласие с поддержкой, продолжение темы разговора. В деревенской семье преобладают некорректные с точки зрения этикета речевые ходы, такие как категорическое несогласие при помощи многократного повторения отрицания «Нет-нет-нет!», перебивания собеседника, эмоционального несогласия с уточнением «Ну я не знаю!» [1].

Исходя из вышеизложенных результатов исследования, можно сделать вывод, что влияние внутрисемейного общения на речевое развитие городских и сельских детей различно:

1) В городских и сельских семьях искренность, открытость и доверие между супругами определяют успешное развитие детской речи и позволяют родителям выстроить такое речевое общение с ребенком, которое будет отличаться информативностью (отражение в семейном лексиконе истории существования семьи, особенностей быта, профессиональные и психологические черты, уровень культуры), динамичностью (изменчивость с течением времени общения) и открытостью (появление в речи новых лексических и синтаксических единиц).

2) Независимо от места проживания увлеченность супругов друг другом, шаблонность в межличностных взаимоотношениях и отсутствие взаимопонимания с ребенком находят негативное отражение в речевом развитии городских и сельских детей. Минимизация эмоционального общения с ребенком не создает предпосылок для использования родителями коррекционно-развивающих приемов и качественных многократно повторяющихся речевых образцов, необходимых для формирования слоговой структуры простых и сложных слов.

3) Легкость и непринужденность в общении между супругами обуславливает нарушения отдельных компонентов речевой системы сельского ребенка. Стилиевой чертой такого общения супругов является эллиптичность речи, невыразительность, однообразие речевых ситуаций и шаблонность в употреблении лексико-грамматических и синтаксических конструкций.

4) «Семейный» язык городской и сельской семьи различен и определяется особенностями быта и семейными речевыми традициями. Противоположно влияние семейного лексикона на формирование детской речи. Широкий спектр коммуникативных ситуаций, большой потенциал языкового творчества определяет успешное развитие речи городских детей, в то время как отсутствие в сельской семье принятых этикетных формул и действий, использование ненормативной лексики и экспрессивно видоизмененных лексических единиц приводит к нарушениям отдельных компонентов речи сельских детей.

Список литературы

1. Анохина, В. С. Специфика речевого общения в семьях разных типов [Текст] / В. С. Анохина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2. Филология и искусствоведение. Выпуск № 3. — 2010. — С. 110–115.

2. Валявко, С. М. Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями речевого развития [Электронный ресурс] // Системная психология и социология. — 2014. — № 10. Режим доступа : <http://www.systempsychology.ru/>

3. Гольдин, В. Е. Доминанты традиционной сельской культуры речевого общения [Текст] / В. Е. Гольдин // Аванесовский сборник: к 100-летию со дня рождения чл. кор. Р. И. Аванесова / отв. ред. Н. Н. Пшеничнова. — М. : Наука, 2002. — 413 с.

4. Гонина, О. О. Влияние особенностей общения между родителями на эмоциональную сферу их детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О. О. Гонина // Научно-методический электронный журнал. Концепт. — 2014. — № 03. — Режим доступа : <https://e-koncept.ru/author/2161/>.

5. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона [Текст] / О. Е. Громова. — М. : ТЦ Сфера, 2003. — 176 с.

6. Левина, Р. Е. Заикание у детей [Текст] // Преодоление заикания у дошкольников / под ред. Р. Е. Левиной. — М. : Педагогика, 1975. — 160 с.

7. Лидерс, А. Г. Психологическое обследование семьи [Текст] : учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений / А. Г. Лидерс — 2-е изд. стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 432 с.

8. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры [Текст] / В. З. Санников. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Языки слав, культуры, 2002. — 547 с.

Учёт социального контекста при разработке школой адаптированной основной общеобразовательной программы

В связи с введением ФГОС НОО ОВЗ, смыслом которого являются гарантии каждому ребенку с ОВЗ реализации конституционного права на образование, соответствующего его образовательным потребностям и возможностям, перед образовательным учреждением возникла необходимость в разработке адаптированной основной образовательной программы (АООП).

АООП имеет определенную структуру, одним из компонентов которой является содержательный раздел. Особенностью нашей работы над составлением этого раздела изложили ниже.

При составлении содержательного раздела АООП НОО в МОУ СОШ № 6 было учтено, прежде всего, особое социальное положение района школы. Не последнюю роль в создании условий для реализации адаптированных основных общеобразовательных программ, соответствующих требованиям ФГОС, играют особенности местоположения школы: расположение между двух рек Волги и Корежечны, близость соснового бора, наличие большой пришкольной территории (яблоневый сад, оборудованная спортивная площадка, футбольное поле, игровая площадка). Это позволяет создать благоприятную среду для коррекционного развития и сохранения здоровья контингента школы. В левобережной части г. Углича, где находится наша школа, проживает 2,5 тыс. человек — это частный сектор, лишенный современной инфраструктуры: отсутствие центрального водопровода, аптеки, строящийся газопровод, на весь район работает 2 продуктовых магазина. Из промышленных предприятий на сегодняшний день работают два завода: ООО «Угличская минеральная вода», ООО «Завод «Воды Углича», которые обеспечивают рабочими местами около 70 человек; часть из них проживает в правобережной части города. Основную массу населения составляют люди пенсионного возраста и семьи, находящиеся в социальном опасном положении. Большая часть детей не пользуется услугами учреждений дополнительного образования в связи с недостаточным материальным состоянием семей, а также слабым транспортным сообщением между право- и левобережными частями города. Проблему с транспортом наше образовательное учреждение решает благодаря наличию школьного автобуса, он доставляет детей из отдаленных от школы районов города. Наличие школьного автобуса помогает организовать коррекционную работу вне образовательного учреждения, тем самым привлекая большее количество специалистов, работающих с конкретным ребенком.

Образовательный процесс осуществляет работоспособный творческий педагогический коллектив, средний возраст которого составляет 40 лет, из них 24% молодые специалисты, а 47,5% имеют повышенные категории.

100% педагогического коллектива повысили уровень своей квалификации по программам обучения детей с ОВЗ, имеющих ЗПР и умственную отсталость. Образовательный процесс оснащен соответствующими учебниками, учебно-методическими пособиями.

Следующим моментом, на который обращалось внимание при составлении АООП НОО, является контингент образовательного учреждения. 89% учащихся школы имеют льготное питание, т.к. их семьи состоят на учете в органах социальной защиты населения.

Более 50% контингента школы доставляется на занятия школьным автобусом. 40% — обучающиеся с ОВЗ. Руководствуясь нормами СанПиН 2.4.2.3286-15, обучение осуществляется по 5-дневной учебной неделе.

Ежегодно в МОУ СОШ №6 составляется социальный паспорт обучающихся и родителей, по данным которого отслеживается состояние здоровья обучающихся и социальный статус их семей.

По данным ежегодного школьного мониторинга выявлено, что увеличивается количество детей с хроническими заболеваниями, сохраняется стабильно высокий процент обучающихся с задержкой психического развития и нарушением интеллекта. С каждым годом увеличивается число неполных семей, как и семей, состоящих на учёте в ОДН, снижается их социально-экономический статус.

Инвариантная часть учебного плана составлена в соответствии с базисным учебным планом. Количество учебных часов по предметам у обучающихся с ЗПР соответствует количеству учебных часов в общеобразовательных классах, т.к. обучение проходит совместно.

Учет запросов родителей и обучающихся, возможности школы позволили определить направления учебно-воспитательного процесса (здоровьесберегающее, духовно-нравственное, МО начальных классов), которые отражаются во внеурочной деятельности, реализуемой в:

1. Спортивно-оздоровительном направлении:
 - Кружок «Спортивные танцы».
 - Ритмика.
2. Духовно-нравственном направлении:
 - Уроки Доброты (развитие духовных качеств человека).
3. Социальном направлении:
 - Кружок ПДД (правила дорожного движения).
4. Общеинтеллектуальном направлении:
 - Кружок «РОСТ – развитие, оценка, самооценка, творчество».
 - «Умники и умницы» (развитие логического мышления).
 - Кружок «Знакомство с компьютером».
5. Общекультурном направлении:
 - «Домисолька».

Также осуществляется доставка обучающихся в учреждения дополнительного образования для организации внеурочной деятельности с целью удовлетворения образовательных потребностей детей посредством реализации программ дополнительного образования. Для этого используется школьный автобус.

Коррекционно-развивающая работа с обучающимися с ОВЗ включена во внеурочную деятельность в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ и СанПиН 2.4.2.3286-15. Эта вариативная часть учебного плана реализуется на договорной основе специалистами МОУ Центр психолого-медико-социального сопровождения.

дения, диагностики и консультирования детей и подростков «Гармония» на базе их учреждения.

Следующим ключевым моментом в организации образовательного процесса в МОУ СОШ № 6 является наличие социальных партнеров, которые выполняют муниципальные задания Управления образования Администрации Угличского муниципального района. Мы встраиваемся в эту систему взаимоотношений и организуем работу в соответствии со своими потребностями. Работа строится:

- ✓ через реализацию муниципального плана воспитательной работы, утвержденного Управлением образования Администрации Угличского муниципального района;

- ✓ на договорной основе (МОУ Центр психолого-медико-социального сопровождения, диагностики и консультирования детей и подростков «Гармония»);

- ✓ через посещение кружков учреждений дополнительного образования.

Школа работает в тесном сотрудничестве с МОУ Центр психолого-медико-социального сопровождения, диагностики и консультирования детей и подростков «Гармония». Специалисты центра осуществляют психолого-педагогическое сопровождение детей в соответствии с рекомендациями ПМПК и на основе проведенных ими мониторинговых исследований. Также мы сотрудничаем с МОУ Дом детского творчества, Отделом по делам несовершеннолетних и защите их прав (ОДН и ЗП), Комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав (КПДН и ЗП), правоохранительными органами, правоохранительными органами, Молодежным центром «Солнечный», спортивной школой, Центром внешкольной работы (ЦВР), ГУЗ ЯО Угличской Центральной районной больницы, историко-архитектурным музеем г. Углича, музеем Гидроэнергетики.

Духовно-нравственное, патриотическое, здоровьесберегающее направление работы школы, как нельзя кстати, встраиваются в систему муниципальных сквозных программ, таких, как «Обитаемая планета» (Станция юных натуралистов Дома детского творчества), серия программ «Под благодатным покровом» (историко-архитектурный музей г. Углича), «Классная компания» (Центр внешкольной работы), «Энергия Волги» (музей Гидроэнергетики), спартакиада школьников и педагогов (Управление образование Администрации Угличского муниципального района, спортивная школа), работа в рамках «Плана совместных мероприятий МО МВД России «Угличский» и МОУ СОШ № 6 по профилактике правонарушений».

Обобщая свой опыт по разработке содержательного раздела АООП, где акцент сделан на составление учебного плана, а именно, его вариативной части конкретного образовательного учреждения, с конкретными социальными партнерами, необходим учет индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ при организации инклюзивного образования.

Список литературы

1. О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ. Письмо Минобрнауки России от 14.12.2015 № 09-3564 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/sredne-professionalnoe-obrazovanie/normativnye-dokumenty/pismo-ministerstva-obrazovaniya-i-nauki-rossijskoj-federatsii-ot-14-12-2015-09-3564-o-vneurochnoj-deyatelnosti-i-rea.html>.
2. Об инклюзивном образовании в условиях общеобразовательной организации в 2014/2015 уч.г. : методическое письмо ГОАУ ЯО ИРО [Электронный ресурс]. / сост. : Посысов Н. Н., Отрошко Г. В. — Ярославль : ГОАУ ЯО ИРО — Режим доступа : <http://www.iro.yar.ru/index.php?id=1315>.
3. Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (вместе с «СанПиН 2.4.2.3286-15. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы...»). Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10 июля 2015 № 26 (Зарегистрирован в Минюсте России 14.08.2015 № 38528). [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/420292638/>.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015г. №1/15)). [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-2/>.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 года № 1598», зарегистрирован в Минюсте 03.02.2015 рег. №35847). [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70762366/>.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012). [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://duma.consultant.ru/documents/1646176?items=1&page=2>.

Организация проектной деятельности младших школьников с задержкой психического развития в ходе внеурочной деятельности как способ достижения метапредметных результатов

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования приоритетом названо формирование универсальных учебных действий [3]. Одним из эффективных методов формирования универсальных учебных действий является метод проектов. При работе с детьми с задержкой психического развития использование данного метода предоставляет педагогу широкие возможности для активизации познавательной деятельности обучающихся, решения коррекционных задач в работе с каждым конкретным ребёнком, повышения качества образовательной деятельности, а также выступает как одно из основных средств достижения метапредметных результатов.

Работа над **проектами** в ходе внеурочной деятельности гармонично дополняет классно-урочную и позволяет работать над достижением метапредметных результатов в более комфортных условиях, не ограниченных методическими требованиями к проведению уроков.

Нацеленность проектов на оригинальный конечный результат в ограниченное время создаёт предпосылки и условия, прежде всего, для достижения *регулятивных* универсальных учебных действий:

- определение целей деятельности, составление плана действий по достижению результата творческого характера;
- работа по составленному плану с сопоставлением получающегося результата с исходным замыслом;
- понимание причин возникающих затруднений и поиск способов выхода из ситуации [1].

В ходе работы над проектами в качестве обязательного этапа проводится сбор информации по одному из направлений общей темы в соответствии с интересами обучающегося и по его выбору. Это позволяет осваивать *познавательные* универсальные учебные действия:

- предполагать, какая информация нужна;
- отбирать необходимые словари, энциклопедии, справочники, электронные диски;
- сопоставлять и отбирать информацию, полученную из различных источников.

Совместная творческая деятельность обучающихся при работе над проектами в группе, с педагогами и необходимый завершающий этап работы над любым проектом — презентация (защита) проекта — способствуют формированию *коммуникативных* универсальных учебных действий:

- организовывать взаимодействие в группе (распределять роли, договариваться друг с другом и т.д.);
- предвидеть (прогнозировать) последствия коллективных решений;

- оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учётом своих учебных и жизненных речевых ситуаций, в том числе с применением средств ИКТ;
- при необходимости отстаивать свою точку зрения, аргументируя её [2].

На базе нашей школы реализуется курс внеурочной деятельности «Мы — исследователи». Поскольку наполняемость классов составляет от 9 до 12 человек, а режим работы учреждения как школы-интерната предполагает нахождение детей в школе в течение всего дня (а некоторых детей – в течение всей недели), то у всех обучающихся начальной школы имеется возможность посещать этот курс.

Нами была разработана адаптированная рабочая программа курса внеурочной деятельности «Мы — исследователи» для детей с задержкой психического развития. Программа разработана в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, а также адаптированной основной образовательной программой начального общего образования нашего учреждения.

В основе программы — проектно-исследовательская деятельность обучающихся. Освоение программы начинается с формирования мотивации к изучению курса и освоения теоретических знаний, необходимых для совместного создания проекта: знакомство с понятиями, связанными с проектной деятельностью, методами сбора информации для проектной работы, со структурой презентации и т.д. На практических занятиях дети совместно с педагогом учатся анализировать и отбирать нужную информацию в зависимости от темы проекта. Кроме того, у них формируется умение добавлять материал в уже созданный продукт, редактировать его, т.е. школьники учатся проводить рефлексию проведённой работы и вносить необходимые коррективы. Конечно, для детей с задержкой психического развития это очень сложно, но как актуально!

На третьем этапе происходит совместное взаимодействие педагога и всех участников проекта. По своей сути проект — это всегда творческая деятельность. Поэтому тематика и содержание проектов для детей младшего школьного возраста могут быть очень разнообразны. А поскольку одна из приоритетных задач реализации метода проектов — замотивировать детей на работу над проектом, каждый обучающийся может выбрать наиболее интересное для себя направление в работе: поиск материала для одной из мини-тем, подбор иллюстраций, самостоятельное художественное творчество и т.д.. При этом важную роль в выборе направления работы каждого конкретного ребёнка играет именно педагог, поскольку младшие школьники с задержкой психического развития не всегда могут самостоятельно адекватно оценить свои возможности. Педагогу также необходимо изначально подготовить дополнительный материал, поскольку детям это не всегда бывает под силу. Таким образом, педагогу, работающему с детьми с задержкой психического развития, приходится направлять ребят, иногда самому раздавать задания, при этом тщательно их продумывая. Очень важно, чтобы задания были не слишком трудоёмкими и выполнялись детьми с желанием и радостью, а в случае необходимости педагог мог предо-

ставить справочный, практический материал или порекомендовать, где его можно найти.

Используя метод проектов в работе, необходимо всегда помнить, что проект — продукт сотрудничества и совместного сотворчества учителей, воспитателей, детей, родителей, т.е. всех участников образовательных отношений. Но, учитывая особенности семейной ситуации, в которой находятся многие наши дети, сотрудничество с родителями часто бывает крайне затруднено, поэтому проектная деятельность — это и ещё и способ наладить дополнительный контакт с родителями наших обучающихся. Конечно, не всегда удаётся увидеть продукт совместного творчества наших детей и их родителей при выполнении каких-либо творческих заданий, но всё-таки с введением проектной деятельности такая работа стала гораздо продуктивнее.

Последний этап проекта — защита, который является всегда самым зрелищным. На защиту приглашаются гости: родители конкретного класса/группы, администрация школы, педагоги как начальных классов, так и основной школы, обучающиеся других классов.

Таким образом, обобщив опыт реализации метода проектов в нашей школе, мы можем смело утверждать: организация проектной деятельности младших школьников с задержкой психического развития при создании определённых (специальных) условий является одним из важнейших способов формирования, развития и достижения метапредметных результатов.

Список литературы

1. Матяш, Н. В., Симоненко, В. Д. Проектная деятельность младших школьников: книга для учителя начальных классов [Текст]. — М. : Вентана-Граф, 2007.

2. Семёнова, Н. А. Вопросы организации проектной деятельности в начальной школе [Текст]. // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). — 2012. — Вып. 11.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357). [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/documents/922> (дата обращения: 07.10.2016).

Инклюзивное образование: практика сопровождения детей с задержкой психического развития в дошкольных образовательных учреждениях

В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование — это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (статья 2, п. 27).

Целью инклюзивного образования является устранение социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с особыми возможностями здоровья к общему образованию приобщение к жизни в социуме.

Если раньше наиболее распространенной формой получения образования детьми с ЗПР было специальное (коррекционное) образование, и в общеразвивающих садах — главной задачей перед педагогами стояло — выявление детей с особыми образовательными потребностями с целью определения таких детей в специализированные ДОУ. То на сегодняшний день дошкольное образование поставлено в новые рамки — теперь главной целью является организация инклюзивного образования, т.е. выявление и принятие детей с ОВЗ, в частности с задержкой психического развития (далее ЗПР). Организация системы обучения и воспитания, должна подстраиваться под индивидуальные образовательные потребности каждого ребенка, используя новые подходы к обучению, применяя вариативные образовательные формы и методы обучения.

Стремление к тому, чтобы дети с особыми образовательными потребностями воспитывались и обучались вместе со своими нормально развивающимися сверстниками, становится сегодня главной областью приложения сил многих родителей, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии. Отчасти этому способствует определенная либерализация системы образования, расширяющая права детей и их родителей, декларирующая гарантии равного доступа к образованию для всех категорий детей.

Таким образом, в настоящее время образовательная инклюзия формулируется как социальный запрос и, шире, как траектория развития гуманистического общества.

Основная цель работы ДОУ при внедрении инклюзивной практики- обеспечение условий для воспитания и образования детей с разными психофизическими особенностями развития детей.

Условия организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья:

- **Психологический климат** (готовность руководителя и педагогов ДОУ к инклюзии, включающая в себя цели и владение методикой организации инклюзивной практики и согласие с ней, изменения в сознании работников ДОУ, связанные с необходимостью и возможностью включающего образования всех детей).

- **Уровень подготовленности педагогических кадров.**
- **Развивающая предметно-пространственная среда.**
- **Взаимодействие с родителями.**
- **Система стимулирования труда.**

Работа по организации образовательного процесса в новых условиях была построена нами **в трех основных направлениях:**

- работа с педагогами;
- работа детьми;
- взаимодействие с родителями дошкольников.

1. Работа с педагогами

Основным ресурсом реализации инклюзивного дошкольного образования в ДООУ является **кадровый**. Инклюзивное образование требует поддержки со стороны команды профессионалов. В идеале такая команда состоит из: педагогов, психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, врача-педиатра, социального работника (тьютера). Если в ДООУ нет специалистов, то возможно консультирование или их привлечение из других учреждений.

Основная цель ДООУ по этому направлению заключается:

- в организации мероприятий **по повышению компетентности педагогов** по организации инклюзивного образования через различные **формы:** консультации специалистов, беседы, педагогические советы, тренинги, семинары-практикумы, показ занятий, КПК, привлечение к работе центров доверия (и других профильных служб), работающих в сфере помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям;

- формирование готовности педагогов в работе опираться на индивидуальные особенности детей с ОВЗ, не ущемляя интересы и потребности всех детей.

Особое значение имеет готовность педагога к коррекционно-педагогической деятельности, которая включает:

- гуманистическую позицию педагога по отношению к ребенку;
- личностно-ориентированный подход в коррекционно-педагогической деятельности;
- знание психологических особенностей детей с ЗПР и опора на зону ближайшего развития ребенка;
- владение современными педагогическими технологиями; знание специфики работы с детьми с ЗПР;
- знание опыта творческой деятельности других педагогов;
- владение способами саморазвития, навыками саморегуляции собственной личности и деятельности.

Педагоги, которые работают на инклюзивных группах, должны понимать «Что такое инклюзивное образование», «Специфика организации работы». Здесь важно донести до педагогов, работающих с детьми с ЗПР, что основное внимание в педагогической деятельности необходимо уделять **развитию психических процессов ребенка**.

Вся перечисленная работа проводится в группах в форме занятий с подгруппой детей и в индивидуальной работе. Кроме того, воспитатели работают

по этим направлениям ежедневно, используя режимные моменты, прогулки, свободную деятельность детей и повседневное общение с ними.

2. Работа с детьми

Построение инклюзивного процесса в группе детского сада:

1) Комплексное обследование индивидуальных особенностей детей инклюзивной группы (3 раза в год).

2) Анализ диагностической работы в процессе взаимодействия педагогов и специалистов.

3) Составление индивидуального образовательного плана детей с ОВЗ (на 1-е и 2-е полугодие).

4) Составление коррекционно-образовательной адаптированной программы на год, позволяющая освоить основную образовательную программу, с учетом индивидуального темпа развития ребенка (Для детей с ЗПР мы используем примерную комплексную образовательную «Программу воспитания и обучения в детском саду» (по редакцией Н. Е. Веракса и др.), Парциальная программа «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития». Книга 1 / под общей ред. С. Г. Шевченко для старшего дошкольного возраста, а для младшего дошкольного возраста: «Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития», под редакцией Л. Б. Баряевой).

5) Организация совместной жизнедеятельности детей в условиях инклюзивной группы.

6) Оценка эффективности инклюзивного образовательного процесса.

Учителем-дефектологом составляется **индивидуальная карта ребенка с ЗПР**, в которой отражены фамилия, имя ребенка, данные медицинского анамнеза, исследование индивидуально-личностных особенностей:

- Эмоционально-волевая сфера (заполняется психологом).
- Исследование познавательных процессов (Развитие восприятия, свойств внимания, памяти, наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления *(в соответствии с возрастом)*).

- Состояние учебных навыков.

- Фонематическое восприятие и фонематические представления.

- Развитие элементарных математических представлений.

- Развитие общей, мелкой моторики и элементарные графические навыки.

По результатам диагностики дефектологом пишется **заключение**, на основе которого совместно с педагогами составляется **индивидуальный маршрут** обучения и воспитания каждого ребенка с ЗПР на полугодие, позволяющий детям осваивать общую программу в индивидуальном темпе. Учителем-дефектологом формулируются задачи, методические приемы и методы, результат.

Специфика коррекционно-образовательного процесса

Воспитатель на инклюзивной группе работает в тесной взаимосвязи со специалистами ДОУ, поэтому по рекомендациям учителя-дефектолога, психоло-

га он подбирает разноуровневый материал, игры, упражнения с учетом ресурсов, дефицитов и индивидуальных особенностей детей с ЗПР.

Для детей с ЗПР занятия должны носить игровой характер и быть ориентированы **на развитие психических процессов**. В занятии включаются игры на развития внимания, памяти, произвольности движений, самоконтроля, формирование эмоциональной сферы.

Работу в направлении умственного развития необходимо продумывать дифференцировать и усложнять, если на начальном этапе по умственному развитию детей является умение разбудить любопытство, то целью последующего этапа работы является каждодневная работа по формированию любознательности и наблюдательности. Педагогу следует создавать проблемные ситуации, проводить опыты. Педагогу следует помнить про чёткую, немногословную инструкцию.

Воспитателям рекомендуется проводить индивидуальную работу с ребенком как продолжение подгруппового занятия с учителем-дефектологом, планировать и проводить ее до тех пор, пока ребенок не усвоит программный материал наравне со всеми детьми.

- При проведении любого вида занятий или игр воспитатель должен помнить, что необходимо решать не только задачи общеобразовательной программы, но и (в первую очередь) решать коррекционные задачи.

- Воспитатель должен **обращать свое внимание на коррекцию** имеющихся отклонений в мыслительном и физическом развитии, на обогащение представлений об окружающем мире, а также на дальнейшее развитие и совершенствование сохранных анализаторов детей.

- Особое внимание должно уделяться развитию познавательных интересов детей, которые имеют своеобразное отставание под влиянием речевого дефекта, сужения контактов с окружающими, неправильных приемов семейного воспитания и других причин.

- В задачу воспитателя входит создание доброжелательной, комфортной обстановки в детском коллективе, укрепление веры в собственные возможности, сглаживание отрицательных переживаний и предупреждение вспышек агрессии и негативизма.

- Первостепенными при изучении каждой новой темы являются упражнения на развитие различных видов мышления, внимания, восприятия, памяти, Необходимо широко использовать сравнения предметов, выделение ведущих признаков, группировка предметов по назначению, по признакам и т.д.

В нашем детском саду педагоги используют:

Комплекс мероприятий по коррекции и развитию познавательной и речевой сферы предполагает включение элементов продуктивной деятельности, которая рассматривается как способ:

- ✓ познания и взаимодействия с окружающим;
- ✓ накопления чувственного и социального опыта;
- ✓ развития речи, памяти, внимания, мышления;
- ✓ развития общей и мелкой моторики.

Это не только прекрасный тренинг для мелкой и общей моторики, но и способ развития памяти, внимания, мышления, речи

Комплекс мероприятий включает:

- тематическое планирование и конспекты интегрированных занятий;
- альбомы с методическим сопровождением;
- рекомендации воспитателям и родителям.

Приемы, стимулирующие психоречевое развитие дошкольников:

- выполнение действий с предметами;
- выполнение просьбы, поручения;
- создание проблемной ситуации;
- вплетение в занятие игры и речи детей;
- многократное проговаривание речевого материала;
- комментирование всех действий педагогом и ребенком;
- проведение речевой работы в форме диалога;
- выполнение упражнений для мелкой моторики;
- координации речи с движением;
- положительная эмоциональная оценка работы детей.

Развивающая предметно-пространственная среда (далее РППС)

- Эффективным условием является организация РППС.

Цель — создание условий для проявления ребенком самостоятельности и активности, как в самостоятельной деятельности, так и в совместной деятельности со взрослым и детьми. Педагог должен стимулировать эту активность.

- При создании ПРС учитываются принципы построения в соответствии с ФГОС (среда должна быть информативная, вариативная, полифункциональная, трансформируемой).

- В группе создаются условия, позволяющие каждому ребенку самостоятельно изменять в соответствии собственными потребностями окружающее пространство, учитываются особенности детей посещающих группу: возраст, уровень развития, интересы, способности, личностные особенности.

Поскольку такие дети как дети с ЗПР склонны к переутомлению и возбудимы, то мир вокруг них должен быть не только разнообразен, манящ и ярок, но и комфортен, безопасен и рационально организован.

Проектируя развивающую среду, как основу реализации индивидуального подхода к ребенку с ЗПР, учитываются такие потребности как: в общении, в движении, в познании. Среда создается с учетом рекомендаций Л. В. Баряевой.

Для этого выделены ***центры***: сенсомоторного развития, конструирования, сюжетно-ролевой, театрализованной игры, физкультурный, уголок уединения, художественного творчества, природы, литературный, занимательной математики, развития речи. **Особое внимание мы уделяем играм на развитие психических процессов.**

3 направление. *Взаимодействие с родителями*

Важным условием является привлечение семьи в образовательное пространство.

Основная цель взаимодействия с родителями — это обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей и родителей. Повышение педагогической грамотности родителей и вовлечение их в образовательный процесс в качестве активных участников, посредством их обучения приемам взаимодействия с детьми, организации совместной практической деятельности.

Для реализации данной цели нами разработан цикл мероприятий по развитию психических процессов у детей с ЗПР. Это могут быть индивидуальные консультации по запросам, посещение открытых занятий, семинары-практикумы, тренинги, совместные досуги, анкетирование.

Также, одной из главных задач является формирование у родителей толерантного отношения к детям с ОВЗ, гармонизация детско-родительских отношений.

Работа, построенная таким образом, приводит к следующим положительным результатам:

- эффективные, качественные изменения в познавательном, речевом развитии детей с ЗПР;
- обеспечение информационного сопровождения воспитательно-образовательного процесса;
- повышение активности родителей в решении проблем ребенка с ЗПР;
- воспитание толерантного отношения.

Системно-деятельностный подход в условиях внедрения инклюзивной практики при реализации ФГОС ДО

*Человек достигнет результата,
только делая что-то сам...*

*(Александр Пятигорский,
русский философ, востоковед,
профессор Лондонского
университета)*

В современном мире интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовые учреждения — это глобальный общественный процесс, затрагивающий все высокоразвитые страны. Его основой является готовность общества и государства переосмыслить всю систему отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, с целью реализации их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

Обеспечение реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов является одним из важнейших аспектов государственной политики Российской Федерации в области образования.

В статье 5 Федерального Закона №273 «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что в целях реализации права каждого человека на образование органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В Указе Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» говорится о том, что в настоящее время особое внимание требуется уделить уязвимым категориям детей, в том числе детям с ограниченными возможностями здоровья. Для них необходимо разрабатывать и внедрять формы работы, которые позволяют преодолевать «социальную исключенность» и способствующие реабилитации и полноценной интеграции их в общество, а также проводить работу по устранению различных барьеров в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда».

В соответствии с Федеральным Законом №273 «Об образовании в Российской Федерации» утверждена новая форма обучения — инклюзивное образование. Инклюзивное образование — это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Обучающийся с

ограниченными возможностями здоровья — это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

В настоящее время до сих пор инклюзивная практика является одной из главных тем для обсуждения специалистами педагогического сообщества. Некоторые педагоги считают правильным внедрение инклюзивной практики в образовательный процесс, при этом другая сторона педагогов говорит о том, что такой образовательный процесс мешает получать необходимые знания и детям с ОВЗ, и нормально развивающимся детям в полном объеме.

Дошкольники с ОВЗ являются категорией детей, у которых наблюдаются специфические особенности развития. Старшие дошкольники являются будущими школьниками, которые станут обучаться в общеобразовательной школе. Перед специалистами дошкольной организации главной задачей является социализация и подготовка ребенка к успешному обучению в школе вместе с его сверстниками, и чем раньше дети данной категории будут включены в совместные с нормально развивающимися детьми формы обучения, тем легче они будут адаптироваться в инклюзивном обучении в школе. Кроме того, дети дошкольного возраста не имеют опасных предубеждений насчет сверстников с ОВЗ, поэтому начало инклюзивного образования наиболее эффективно именно в дошкольной среде.

В нашем детском саду актуальность данного процесса год от года не снижается, а только увеличивается, т.к. в каждый новый набор приходят несколько детей с ОВЗ. На 2016–2017 уч. год в нашем учреждении 23 ребенка с ОВЗ из них: 12 ЗПР, 1 — инвалид, 10 детей с тяжелыми нарушениями речи. Наша задача выполнить обязательства по правам каждого ребенка права на получение образования. В педагогической практике Российской Федерации существует два направления обеспечения данного права: обучение и воспитание в специальных коррекционных группах и обучение и воспитание в инклюзивной группе совместно с детьми норма. В МДОУ №16 «Ягодка» ЯМР осуществляется инклюзивная практика в рамках реализации ФГОС в работе трех комбинированных групп, в которых осуществляется инклюзивный образовательный и воспитательный процесс. Целью данного процесса является устранение социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с ОВЗ к общему образованию, адаптации к жизни в социуме. Работа ведется по трем направлениям: с детьми, с педагогами, с родителями. Педагогический процесс осуществляется с помощью педагогического персонала: воспитателей и специалистов: педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя.

Для эффективности инклюзивного обучения необходимо, чтобы в учреждении были созданы специальные условия. Под специальными условиями понимается: использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания; специальных учебных пособий и дидактических

материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования; проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий. В условиях инклюзивного образования необходимо включение дошкольников с особыми потребностями в среду своих сверстников, как в образовательной деятельности, так и в совместном общении детей, а не просто присутствие таких детей в группе. Такому включению способствует грамотно организованное специалистами учреждения сопровождение особого ребенка в образовательном процессе с помощью разработанной адаптированной образовательной программы (АОП) по конкретному диагнозу и индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для каждого ребенка.

Ресурсами инклюзивного образования являются: кадровое обеспечение, материально-техническое и методическое, что естественно для любого образовательного процесса.

Несмотря на значительный отечественный опыт развития различных форм совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, развивающихся без отклонений, только в последние годы инклюзивное образование приобрело характер широко распространенной формы организации образовательного процесса. Важно отметить, что становление института инклюзивного образования сопровождается немалым количеством трудностей. Анализ нашей психолого-педагогической практики позволяет определить спектр трудностей, которые возникают при внедрении инклюзивного образования в дошкольное образовательное учреждение: ограничение финансового обеспечения процесса инклюзии; архитектурные сложности в создании безбарьерной среды; проблема профессиональной подготовки педагогов и создания системы сопровождения педагогов в ДОО; сложности взаимодействия детей с ОВЗ и детей норма, их сверстниками и поиска возможных ресурсов для оптимизации этого процесса; отсутствие системы работы с общественностью по подготовке к принятию инклюзивного образования.

Неготовность педагогов — как профессиональная, так и психологическая на сегодняшний день острая проблема. Эта проблема диктует необходимость разработки подходов, как в обучении специалистов современных образовательных организаций, так и в контексте психологического сопровождения уже действующих педагогов. В этой связи важен аспект профессионального становления и роста, профессионально-личностного развития педагога. Рассмотрим понятие «инклюзивная компетентность» — это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения. Воспитатель, обучающий детей с особыми образовательными потребностями, должен быть психологически готов принять детей с физическими недостатками, с трудностями в обучении, развитии и воспитании, методически готов к созданию специальных условий для детей с ОВЗ в рамках существующей образовательной системы, к разработке и реализации адаптированной образовательной программы и индивидуального образовательного маршрута, коррекционно-развивающих технологий обучения дошкольников определенного диа-

гноза, должен уметь вырабатывать ориентиры, принципы поведения и собственной педагогической деятельности на основе принятия ценностей специфической группы воспитанников.

Педагогический персонал дошкольного учреждения должен получать необходимые знания в области специальной педагогики и психологии. Данное условие инклюзивного образования реализуется администрацией образовательного учреждения в виде регулярного повышения профессиональной компетенции педагогов и специалистов данного учреждения. В нашем детском саду педагоги комбинированных групп и весь остальной педагогический персонал прошли КПК по инклюзивному образованию. На базе нашего учреждения было организовано обучение специалистом ГАУ ДПО ЯО ИРО.

Следующий компонент — это материально-техническое обеспечение, где наша задача — создание специальной коррекционной развивающей среды, обеспечивающей равные возможности для получения дошкольного образования детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Коррекционно-развивающая среда отличается от предметно-развивающей среды тем, что она решает задачи коррекционной помощи и организации специальных условий, соответствующих задачам исправления и сглаживания трудностей детей с ОВЗ. Доступность и целесообразность информационного поля коррекционно-развивающей среды позволяют ребенку интегрироваться в окружающую среду. Содержание среды ориентировано на ближайшее и перспективное развитие ребенка, становление его индивидуальных способностей. Предметная среда нашего учреждения решает задачи ближайшего психического развития с тем, чтобы обеспечить полный контакт с окружающим миром, расширяет возможности решения коррекционных задач.

На сегодняшний день нашим учреждением разработана и АОП для детей с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи и ИОМ для каждого особого ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение детей осуществляется с помощью ПМПк ДОО, в состав которого входят старший воспитатель, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, воспитатель группы, физинструктор, музыкальный руководитель, медицинская сестра. ПМПк ДОО на основе заключения ПМПк и результатов диагностики, проведенной специалистами, разрабатывает адаптированную образовательную программу и индивидуальный образовательный маршрут, проводит оценку результативности выбранных методов и технологий помощи ребенку с ОВЗ, координация взаимодействия всех специалистов и воспитателей при организации инклюзивной практики. Из опыта последних лет можно отметить, что мы направляем на обследование ПМПк всех детей, достигших трехлетнего возраста, что очень удобно в организации обследования.

Основными направлениями работы педагогического коллектива в инклюзивной группе являются: диагностика индивидуальных особенностей развития каждого ребенка: стартовую диагностику проводим в начале учебного года, далее — промежуточную и в конце — итоговую; комплексная

оценка ресурсов и дефицитов ребенка для составления индивидуального образовательного маршрута и планирование образовательного процесса с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей группы; организация совместной жизнедеятельности детей в условиях инклюзивной группы; мониторинг инклюзивного образовательного процесса. Остро стоит вопрос о внедрении инклюзивных педагогических технологий, позволяющих осуществлять эффективное «включение» детей с ОВЗ в общеобразовательную среду и их совместное обучение и воспитание с детьми, не имеющими нарушений в развитии. Основу инклюзивных технологий составляют специальные коррекционные и обучающие подходы, методики и программы, а также традиционные методики работы, адаптированные для детей с особенностями в развитии. Важнейшим критерием отбора и внедрения инклюзивных технологий является их применимость и полезность как для работы с детьми, имеющими особенности развития, так и для работы с типично развивающимися детьми.

Итак, что же такое АОП? Адаптированная образовательная программа — это образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц. АОП должна быть написана под конкретный диагноз и возраст.

Индивидуальный образовательный маршрут — это персональный путь реализации личностного потенциала каждого воспитанника в образовании. Процесс выявления, реализации и развития данных способностей ребенка происходят в ходе образовательного движения по индивидуальному маршруту. ИОМ разрабатывается с целью наиболее эффективной и профессиональной коррекции отклонений конкретного ребенка с учетом его сопутствующих диагнозов, которые, как правило, имеются.

Одна из основных задач воспитания и обучения в дошкольной организации — подготовка детей к школе, особенно детей с ОВЗ.

Занятия с детьми ОВЗ проводятся учителем-дефектологом в соответствии с учебным планом по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи, по развитию элементарных математических представлений. Помимо подгрупповых занятий проводятся индивидуальные занятия. Подгруппы организуются на основе комплексной диагностики с учетом актуального уровня развития детей и имеют подвижный состав. Занятия по подгруппам ведутся параллельно с работой, организуемой воспитателями.

Учитель-дефектолог проводит динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка, фиксирует в протоколах результаты обследования детей, что помогает ему планировать индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия.

Учитель-логопед проводит всестороннее изучение речевой деятельности детей, проведение индивидуальных и подгрупповых занятий с детьми, которые имеют ЗПР, осложненную нарушениями звукопроизношения, фоне-

тико-фонематическим недоразвитием, элементами общего недоразвития речи; оказание методической помощи воспитателям по преодолению нередко выраженных нарушений речи у детей.

В нашем детском саду наряду с обычными инклюзивными процессами успешно практикуются занятия по курсу логоритмики и коррекционной ритмики, в-первом случае это совместная работа логопеда и музыкального руководителя, во втором — инструктора по физкультуре и музыкального руководителя.

Логоритмика — система упражнений, заданий, игр на основе сочетания музыки и движения, музыки и слова, музыки, слова и движения, направленная на решение коррекционных образовательных и оздоровительных задач.

В коррекционной работе с детьми с ОВЗ, страдающими различными дефектами речи, положительную роль может сыграть логопедическая ритмика, представляющая собой объединение системы движений, музыкального фона и словарного наполнения. Кроме коррекционных целей достигается повышение эффективности в развитии неречевых и речевых функций, что способствует более интенсивной адаптации детей к условиям внешней среды. Развитие речи идёт с помощью синтеза слова, движения и музыки. Движение помогает осмыслить слово. Слово и музыка организуют и регулируют двигательную сферу детей, что активизирует их познавательную деятельность, эмоциональную сферу, помогает адаптации к условиям внешней среды. Большую роль в слове, движении, музыке играет ритм. Ведь «звучащий ритм служит средством воспитания и развития у лиц с речевыми нарушениями чувства ритма в движении и включения его в речь». Не зря понятие ритма вошло в название логопедической ритмики.

В основе занятий лежит комплексно — игровой метод. Занятия построены с опорой на лексические темы. Многократное повторение изучаемого материала способствует выработке двигательных, слуховых, речевых и певческих навыков. Содержание занятий изменяется по мере поэтапного усложнения речевого материала. Построение их в форме путешествий, сказок, игр создаёт доброжелательную, эмоционально-насыщенную атмосферу совместного творчества детей и взрослых, побуждает каждого ребёнка принять активное участие в процессе занятия, поддерживает положительное эмоциональное состояние детей, познавательный интерес и внимание, активизирует речь ребёнка. Сюжетно-тематическая организация занятия наиболее соответствует детским психофизическим данным, так в игре максимально реализуются возможности детей координировать свои движения. В результате знания лучше усваиваются. Практика показала, что использование логоритмических занятий в инклюзивном образовании является одним из эффективных методов преодоления речевых нарушений. Регулярные занятия способствуют нормализации речи ребёнка вне зависимости от вида речевого нарушения, формируют положительный эмоциональный настрой, учат общению со сверстниками и взрослыми.

Коррекционная ритмика — это специальное комплексное занятие, на котором средствами музыки и двигательных и психокоррекционных упражнений происходит коррекция и развитие высших психических функций, улучшаются качественные характеристики движения, развиваются такие важные для подготовки к школьному обучению личностные качества, как саморегуляция и произвольность движений и поведения. Коррекционная ритмика является эффективной и адекватной формой проведения занятия при работе с детьми с ОВЗ, построенного на сочетании музыки, движения и слова. Для достижения эффективности работы на занятиях применяется индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом возрастных, двигательных, психологических возможностей, а также состояния здоровья. Индивидуальный подход в работе осуществляется на диагностической основе. Дополнительные данные о состоянии двигательной и психомоторной сферы получаем на основе наблюдения во время проведения занятий. Большинство упражнений выполняются на основе показа. На занятиях по коррекционной ритмике с детьми с ОВЗ используются такие здоровьесберегающие технологии как дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой. Гимнастика играет важную роль в кровоснабжении; восстанавливает нарушенное носовое дыхание; активно включает в работу все части тела; элементы «Восточной гимнастики», как упражнения, влияющие на развитие мышц плечевого пояса, рук, кистей, пальцев и всех органов ребенка, в том числе развивают структуру головного мозга; самомассаж; релаксация.

Выше описанный опыт демонстрирует нам практику системно-деятельностного подхода в ДОО. Только в условиях деятельностного подхода любой ребенок, даже ребенок с отклонениями в развитии, выступает как личность. Взаимодействуя с миром, воспитанник учится строить самого себя, оценивать себя и анализировать свои действия. Естественная игровая среда, основной вид деятельности в ДОО, в которой отсутствует принуждение и есть возможность для каждого ребенка найти свое место, проявить инициативу и самостоятельность, свободно реализовать свои способности и образовательные потребности, является оптимальной для достижения целей. Мы считаем, что все, что используется в инклюзивной практике: любая коррекционная познавательно-исследовательская деятельность, проектная деятельность, игровая деятельность, коллективные творческие дела — это все то, что направлено на практическое общение, что имеет мотивационную обусловленность и предполагает создание у детей установки на самостоятельность, свободу выбора и готовит их к жизни — социализирует и корректирует недостатки в физическом и психическом здоровье. Это все и есть системно-деятельностный подход, который приносит, несомненно, свои плоды не сразу, но ведет к достижениям.

Системно-деятельностный подход — это подход к организации процесса обучения и воспитания, который, как нам кажется, мы успешно реализуем в инклюзивной практике. В подтверждении данного можно отметить положительные результаты практики инклюзивного образования в нашем

детском саду. Мы видим, что существенных трудностей по вхождению детей с ограниченными возможностями в детскую среду не возникает. Они воспринимают себя как равных по отношению к другим детям, и остальные дети их тоже принимают. Динамика развития всех детей положительная, на своем «особом» уровне они делают успехи. Не встретилось и никаких особенных проблем принятия детей с ОВЗ со стороны родителей здоровых детей. Положительным моментом является и то, что все дети с ОВЗ пойдут в общеобразовательную школу со своими одноклассниками в один класс, что станет следующей ступенью инклюзивного образования.

Список литературы

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст] / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. — М. : Мозаика-синтез, 2011. — 144 с.
2. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Мозаика-синтез, 2015. — 368 с.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013г. №1014 «Об утверждении порядка и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам дошкольного образования». [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70364980/>.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013г. №1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>.
5. Российская Федерация. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273 от 29.12.2012 — Ростов н/Д: Легион, 2013.

Система работы ДОО по взаимодействию с семьями, имеющими детей с ОВЗ (на примере МДОУ «Детский сад № 109»)

В настоящее время все большую актуальность приобретает проблема межличностных отношений в семьях, имеющих ребенка с ОВЗ дошкольного возраста. Следует особо подчеркнуть, что до настоящего времени мало изучены возможности самой семьи в создании условий, необходимых для полноценного воспитания и развития ребенка-дошкольника с ОВЗ, условия, определяющие потребности родителей в услугах детского сада, формы и методы работы с семьей в новой социально-экономической ситуации, особенно не изучен вопрос создания единого образовательного пространства в рамках инклюзивного образования.

Исследованию проблем семьи, межличностных отношений в семьях, имеющих детей с ОВЗ, посвящено сравнительно немного работ. Анализ отдельных проблем семьи ребенка с задержкой психического развития изложен в трудах Т. Н. Волковской, А. С. Спиваковской, Т. В. Волосовец, Н. Ю. Синягиной, С. Г. Шевченко, О. И. Давыдовой, В. Б. Никишиной, Т. Н. Дороновой и других. Авторы обращают внимание на различные стороны сложных процессов взаимодействия ребенка с ОВЗ с окружающими, восприятия этого ребенка близкими для него людьми и развития самого ребенка как личности. Среди отечественных авторов ведущее место в разработке проблемы коррекционно-педагогической помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ, принадлежит Т. Н. Волковской [1], в работах которой определены принципиальные подходы к организации и содержанию консультирования таких семей.

Во-первых, система отношений ребёнка с близкими взрослыми, особенности общения, способы и формы совместной деятельности составляют важнейший компонент социальной ситуации развития ребёнка, определяют зону его ближайшего развития. Практика показывает, что необходимым условием закрепления достигнутого является активное воздействие на близких ребёнку взрослых с целью изменения их позиции и отношения к ребёнку, вооружение родителей адекватными способами коммуникации.

Во-вторых, широкое привлечение родителей к осуществлению направленного коррекционного воздействия на отклонения в психическом развитии ребёнка вызвано пока недостаточным уровнем развития системы коррекционной службы, в частности, организованных форм психолого-педагогической коррекции ребёнка с ОВЗ.

В основе взаимодействия дошкольного учреждения и семьи лежит сотрудничество. Важнейшим способом реализации сотрудничества педагогов и родителей является организация их совместной деятельности, в которой родители не пассивные наблюдатели, а активные участники. Инициатива в установлении взаимодействия с семьей и квалифицированная реализация задач этого взаимодействия определяют направляющую роль дошкольного учреждения в семейном воспитании.

Согласно определению Л. В. Ковинько, Л. Г. Петряевской, М. И. Рожкова, под включением родителей в деятельность дошкольного учреждения мы понимаем их участие в организации образовательного процесса; создании творческих групп, которые активно делятся своим опытом; организации современной социально-развивающей среды в группах; разработке планирования самостоятельной и совместной деятельности детей; разработке собственных курсов, программ, планов для работы с родителями, детьми; привлечении родителей к оценке и контролю за деятельностью ДООУ.

По нашему мнению, для реализации всего вышеперечисленного необходимо: поэтапное включение родителей в деятельность дошкольного учреждения; создание комплекса необходимых условий для перехода родителей от роли пассивных наблюдателей к активному участию в сотрудничестве с ДООУ.

Работая с детьми с ОВЗ в рамках инклюзивной группы комбинированной направленности важно сделать родителей активными участниками педагогического процесса. Дети поступают в такую группу из разных детских садов или из дома, и большинство родителей имеют слабое представление о характере, степени и специфике нарушения, как следствие, недооценивают значение коррекционно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы. Это показал и анализ анкетирования среди родителей группы на начало 2015–2016 учебного года: 60% родителей испытывают потребность в рекомендациях по коррекционно-воспитательной работе с детьми; 30% родителей отказываются заниматься с ребенком дома, перекладывая эту задачу на детский сад; 10% родителей не считают необходимым принимать участие в каких-либо совместных формах работы. Есть случай неприятия родителями ребенка с нарушением.

Для эффективного решения поставленных задач в нашем учреждении разработана система работы по оптимизации детско-родительских отношений при задержке психического развития у детей дошкольного возраста, создания единого образовательного пространства «Детский сад — семья», применения единства методов и способов взаимодействия взрослых с детьми с задержкой психического развития.

Система педагогического сопровождения детско-родительских отношений в рамках инклюзивного образования состоит из 3 блоков.

Информационно-аналитический блок: предполагает сбор сведений о родителях и ребенке, общекультурном уровне родителей, наличии у них педагогических знаний, отношении в семье к ребенку, запросах, интересах, потребностях родителей в психолого-педагогической информации. В этом блоке наиболее эффективными средствами являются анкетирование, беседы с родителями и наблюдения за отношениями ребенок-родитель во время совместных консультаций.

Один из важных блоков системы — познавательный. Он включает в себя совместную работу с родителями и детьми — это групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия, которые подробно прописываются в плане работы с родителями на учебный год. Одной из продуктивных форм работы в данном блоке является посещение родителями индивидуальных занятий, где

показывается, как правильно и логично подавать новый материал, обращается внимание на индивидуальные особенности ребенка. Родители не только обучаются педагогической культуре, но и сами включаются в образовательный процесс. Полученные знания они используют с детьми дома. Чтобы родителям было легко, а ребенку интересно в домашней образовательной среде подобрана серия игр по лексическим темам для детей. Особую роль в организации единой образовательной среды играют открытые занятия для родителей. На таких занятиях они могут не только увидеть, чему научился их ребенок за определенный промежуток времени, но и посмотреть методы и приемы организации деятельности.

Тематические родительские собрания и «круглые столы» организуются для совместной работы с родителями детей с ЗПР. Они проводятся в неформальной и непринуждённой обстановке, что позволяет родителям познакомиться друг с другом, рассказать о себе, о своих детях и их проблемах. Эти встречи дают много полезной информации, очерчивают круг вопросов, решаемых с использованием опыта других родителей.

Наглядно-информационный блок предполагает ознакомление родителей с особенностями коррекционно-воспитательного процесса. В группе оформлен постоянно действующий уголок «Для Вас, родители!», где ежедневно выставляется информация по лексическим темам, а так же информация по волнующим родителей вопросам.

Таким образом, данная система педагогического сопровождения детско-родительских отношений в рамках инклюзивного образования позволяет: оказать квалифицированную адресную поддержку родителям; привлечь к коррекционно-воспитательной работе всю семью; ежедневно информировать родителей о достижениях их ребенка; разъяснить и показать новые методы и приемы организации единого образовательного пространства семьи и детского сада; повысить педагогическую культуру родителей.

Положительный результат, может быть, достигнут только при рассмотрении семьи и детского сада в рамках единого образовательного пространства, подразумевающего взаимодействие, сотрудничество между педагогами ДОО и родителями на всем протяжении дошкольного детства ребенка, так как все эти взрослые непосредственно причастны к созданию благоприятного климата для ребенка.

Список литературы

1. Волковская, Т. Н. Возможные способы организации и содержание работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения [Текст] // Дефектология. — М., 1994. — №4, С. 66–72.
2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / под ред. С. Г. Шевченко. — М. : Аркти, 2001. — 224 с.
3. Доронова, Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями : пособие для работников дошкольных образовательных учреждений [Текст]. — М., 2002.

4. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : пособие для психологов и педагогов [Текст]. — М. : Владос, 2003.

5. Синягина, Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений [Текст]. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

6. Усанина, Н. С., Бугайчук, Т. В. Управление инклюзивными процессами в образовании (на примере МДОУ «Детский сад № 109» г. Ярославля) [Текст] // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. — Ярославль : Издательство Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2015. — С. 138–139.

Адаптация рабочей программы педагога для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Адаптированная рабочая программа — рабочая программа, которая адаптируется для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) с учётом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей.

Рассмотрим возможности адаптации рабочей программы педагогами, работающими с обучающимися с задержкой психического развития (далее ЗПР). Но данный пример распространяется и на другие категории обучающихся с ОВЗ.

О структуре адаптированной рабочей программы

Структура рабочей программы определяется образовательной организацией самостоятельно. Она прописана в Положении о рабочей программе образовательного учреждения.

В большинстве примерных адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (далее ПАООП НОО) приводится структура рабочей программы. Привожу пример структуры из ПАООП НОО обучающихся с ЗПР:

Программы отдельных учебных предметов, коррекционных курсов должны содержать:

- 1) пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели начального общего образования с учетом специфики учебного предмета, коррекционного курса;
- 2) общую характеристику учебного предмета, коррекционного курса;
- 3) описание места учебного предмета, коррекционного курса в учебном плане;
- 4) личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, коррекционного курса;
- 5) содержание учебного предмета, коррекционного курса;
- 6) тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся;
- 7) описание материально-технического обеспечения образовательного процесса.

Последние документы (Приказы Минобрнауки от 31.12.2015 г. № 1576 и № 1577 о внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования и федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования) содержат другую информацию:

Рабочие программы учебных предметов, курсов должны содержать:

- 1) планируемые результаты освоения учебного предмета, курса;
- 2) содержание учебного предмета, курса;
- 3) тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоение каждой темы.

Как же быть?

Школа в праве сама решать. Своё решение она формулирует в Положении о рабочей программе.

Мы считаем приведённые три пункта рабочей программы обязательными, но разрабатываем программы, придерживаясь структуры, приведённой в ПАО-ОП НОО обучающихся с ЗПР.

О путях адаптации рабочей программы

Существует три основных пути адаптации рабочей программы для обучающихся с ОВЗ:

1. Отдельное поурочное планирование, ориентированное только на данную категорию обучающихся с ОВЗ. Следовательно, происходит изменение содержания учебного предмета (его адаптация для обучающихся с ОВЗ).

2. Поурочное планирование такое же, как и в общеобразовательном классе, но в разделе «Организационно-педагогические условия обучения» подробно прописывается методика работы с обучающимися с ОВЗ. Методика обучения описывается как в общем, так и конкретно для отдельных обучающихся. В поурочном планировании также прописываются особенности работы с данной категорией обучающихся на конкретном уроке.

3. Смешанный вариант, где изменяется содержание и одновременно методика ведения урока.

Первый вариант является опасным, так как, ориентируясь на данных детей, можно исключить содержание ФГОС при адаптации материала учебного предмета.

Часто используемым является второй вариант адаптации рабочей программы. Остановимся на нём подробнее.

Сначала, нужно хорошо ориентироваться в документах, которые родители обучающегося с ОВЗ предоставляют в школу. Их может быть несколько.

Первый документ — это заключение психолого-медико-педагогической комиссии. Бывают заключения ПМПК, где прописываются, а бывают, где не прописываются рекомендации психологу, педагогу, логопеду. Тогда в начале обучения в соответствии с рекомендациями ПМПК, специалисты образовательного учреждения проводят диагностику этого обучающегося и по её результатам педагоги оформляют раздел по адаптации рабочей программы к данному обучающемуся.

Второй документ — это Программа реабилитации или абилитации ребёнка-инвалида. С такими детьми мы тоже работаем. Ребёнок-инвалид может не быть ребёнком с ОВЗ, но для него педагоги также обязаны адаптировать свою рабочую программу.

Об адаптации рабочей программы педагога

Адаптация рабочей программы для обучающихся с ОВЗ осуществляется через:

1. Характеристику особенностей обучающихся с ОВЗ.
2. Реализацию их особых образовательных потребностей, описание методики работы с обучающимися с ОВЗ в общем и индивидуально.

3. Описание особенных видов деятельности на уроках обучающихся с ОВЗ.

4. Описание результатов (они другие у тех школьников, которые приступили к обучению по ФГОС обучающихся с ОВЗ) и адаптацию системы оценивания.

Остановимся на перечисленных моментах.

1. Характеристика особенностей обучающихся с ОВЗ

Если рабочая программа ориентирована на общеобразовательный класс, в состав которого входят обучающиеся с ОВЗ, то даётся характеристика класса и отдельно обучающихся с ОВЗ. Характеристику нормально развивающихся детей можно взять из примерной программы, а обучающимся с ОВЗ — из примерных адаптированных программ для начальной школы и коррекционного компонента для основной школы (Проект специальных требований в федеральные образовательные стандарты основного и среднего общего образования для детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования). Если в состав класса входит ребёнок-инвалид, то это тоже надо отметить. Привожу пример характеристики.

Характеристика обучающихся начальной школы

Рабочая программа разработана для первого общеобразовательного класса. В его состав входят 12 мальчиков и 15 девочек, трое детей имеют рекомендацию ПМПК для обучения по адаптированной программе для обучающихся с задержкой психического развития.

Начальная школа — особый этап в жизни ребёнка.

При составлении рабочей программы я учитывала характерные для младшего школьного возраста психологические особенности, на основании которых в процессе обучения будет происходить формирование словесно-логического мышления, произвольной смысловой памяти, произвольного внимания, письменной речи, рефлексии, определение способов действий, планирование и умение действовать во внутреннем плане, знаково-символического мышления; будет осуществляться развитие целенаправленной и мотивированной активности обучающегося, направленной на овладение учебной деятельностью, основой которой выступает формирование устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов и личностного смысла учения.

В состав общеобразовательного класса входят обучающиеся с ЗПР. Они испытывают затруднения в усвоении учебной программ, которые обусловлены недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и поведения. Отмечаю выраженные недостатки в формировании высших психических функций, замедленный темп либо неравномерное становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции. Отмечаются нарушения речевой и мелкой ручной моторики, зрительного восприятия и пространственной ориентировки, умственной работоспособности и эмоциональной сферы.

Характеристика обучающихся основной школы

В общеобразовательном классе обучается 11 мальчиков и 14 девочек, из них четыре ребёнка имеют рекомендацию ПМПК для обучения по адаптированной программе для обучающихся с задержкой психического развития.

Для 5–7 классов

Переход обучающегося в основную школу совпадает с первым этапом подросткового развития — переходом к кризису младшего подросткового возраста (11–13 лет), характеризующимся началом перехода от детства к взрослости, при котором центральным и специфическим новообразованием в личности подростка является возникновение и развитие самосознания — представления о том, что он уже не ребенок, т. е. чувства взрослости, а также внутренней переориентацией подростка с правил и ограничений, связанных с моралью послушания, на нормы поведения взрослых.

Для 8–9 классов

Второй этап подросткового развития (14–15 лет) характеризуется бурным, скачкообразным характером развития, т.е. происходящими за сравнительно короткий срок многочисленными качественными изменениями прежних особенностей, интересов и отношений ребёнка, появлением у подростка значительных субъективных трудностей и переживаний; стремлением подростка к общению и совместной деятельности со сверстниками; особой чувствительностью к морально-этическому «кодексу товарищества», в котором заданы важнейшие нормы социального поведения взрослого мира; сложными поведенческими проявлениями, вызванными противоречием между потребностью в признании их взрослыми со стороны окружающих и собственной неуверенностью в этом (нормативный кризис с его кульминационной точкой подросткового кризиса независимости, проявляющегося в разных формах сопротивления и протеста); изменением социальной ситуации развития — ростом информационных перегрузок (Интернет, ТВ и т.д.).

Для всех

При организации обучения детей необходимо учитывать то, что подростки с ЗПР характеризуются нарушениями поведения по типу психической неустойчивости расторможенности влечений. Таких подростков отличают черты эмоционально-волевой незрелости, недостаточное чувство долга, ответственности, волевых установок, выраженных интеллектуальных интересов, отсутствие чувства дистанции. Эмоциональная поверхность легко приводит к конфликтным ситуациям, в разрешении которых недостает самоконтроля и самоанализа. Инфантильность, присущая этой группе подростков, часто окрашена чертами церебро-органической недостаточности, двигательной расторможенностью, назойливостью, эйфорическим оттенком повышенного настроения, аффективными вспышками, сопровождающимися ярким вегетативным компонентом, с нередко последующей головной болью, низкой работоспособностью, выраженной утомляемостью. Таким образом, для этой группы подростков характерно отсутствие учебной мотивации, а непризнание авторитетов взрослых сочетается

с односторонней житейской зрелостью, соответственной переориентации интересов на образ жизни, адекватной старшему возрасту.

2. Реализация особых образовательных потребностей, описание методики работы с обучающимися с ОВЗ (в качестве примера рассматривается описание реализации некоторых особых образовательных потребностей обучающихся).

Рабочую программу для обучающихся с задержкой психического развития я адаптирую через реализацию их особых образовательных потребностей, а именно через:

- Обеспечение коррекционно-развивающей направленности обучения на уроке.

Детям с ЗПР свойственна низкая степень устойчивости внимания, поэтому стараюсь специально организовывать и направлять внимание детей. Делаю это при помощи приёмов, развивающих внимание: стараюсь исключить действие посторонних раздражителей; неоднократно повторяю сведения; демонстрирую наглядные средства обучения (таблицы, изображения, модели, муляжи), сопровождая их комментариями.

Слабое развитие произвольной памяти корректирую повторением вслух хором; использую схемы, опоры, которые позволяют обучающимся вспоминать изученный материал; предлагаю заучивать стихотворения (правила, толкование терминов и т.п.).

Недостаточно развитые составляющие функции мышления (*анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование*) развиваю при помощи упражнений, направленных на развитие словесно-логического мышления; использования игровых приёмов; заданий на умение выделять существенные признаки; приёмов, позволяющих обучающимся разобраться в смысле изучаемого материала или выполняемых заданий.

- Организацию процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков обучающимися с ЗПР.

При организации процесса обучения использую «пошаговое» предъявление материала, дозированную помощь на уроке, ориентируюсь на индивидуальные особенности обучающихся с ОВЗ. Дифференцирую задания, которые направлены на освоение посильного для восприятия обучающихся материала соответственно их способностям и возможностям, на организацию коррекционной индивидуальной работы. Подбираю задания с расчетом на конкретных учеников, учитывая особенности их индивидуального развития.

- Постоянное стимулирование познавательной активности, побуждению интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру.

Познавательную активность стимулирую при помощи метода проблемных вопросов, приёмов технологии развития критического мышления через чтение и письмо (верные и неверные утверждения, написание синквейна, толстые и тонкие вопросы, лови ошибку и другие), через организацию доступной для обучающихся активной деятельности (самостоятельные, практические, лабораторные работы).

- Развитие и отработку средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, в формирование навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов.

Формирование коммуникативных учебных действий у обучающихся с ОВЗ, считаю очень важными, т.к. ребёнок живёт в обществе и должен уметь выстраивать свои отношения с другими людьми. Поэтому на уроке использую разные формы работы, прежде всего, парную и групповую. Организую взаимодействие в группах сменного состава, чтобы обучающиеся учились договариваться друг с другом при решении поставленных перед ними задач. Одним из способов коммуникации считаю использование учебника в образовательном процессе. В нём школьники ищут необходимую информацию, учатся работать с ней.

Адаптация рабочей программы происходит для конкретных обучающихся. Здесь опираемся на два документа:

1. Заключение ПМПК.
2. Программу реабилитации или абилитации ребёнка-инвалида.

На основании этих документов (или результатов психологической и логопедической диагностики) попробуем составить описание адаптации рабочей программы для конкретных обучающихся.

Индивидуализация методики работы с конкретными обучающимися с ОВЗ может быть представлена в виде текста или таблицы.

ФИ	Потенциал	Затруднения	Методические приёмы работы на уроке
Кирилл	Понимает и принимает инструкцию взрослого, переносит показанный способ действия на аналогичное задание. Может выполнить задание в рамках несложной инструкции. Обобщает и классифицирует предметы и понятия. Положительное отношение к школе	Затрудняется удерживать сложную инструкцию. Затрудняется самостоятельно проконтролировать свою деятельность. Затрудняется ориентироваться в пространстве относительно себя, определять пространственные отношения между предметами. Затрудняется переключать внимание с одного вида деятельности на другой. Характерно быстрое наступление утомления. Затрудняется выделять существенные признаки предметов и понятий, устанавливать причинно-следственные связи. Темп деятельности медленный	1.Сложную инструкцию делить на части, выполнять задание поэтапно. 2. Пошаговая проверка выполнения задания. 3. Использование внешних ориентиров для определения пространственных отношений. 4. Объяснение слов, обозначающих пространственные и временные понятия. 5. Использование наглядности при изучении нового материала и повторении пройденного. 6. Смена видов деятельности на уроке. 7. Оказание стимулирующей (подбадривание, настрой на работу),

			<p>направляющей, обучающей помощи (показ способа действий).</p> <p>8. Объяснение значимости выполнения заданий (для стимуляции учебной деятельности)</p>
Кристина	<p>Понимает и принимает инструкцию взрослого, обращенную к ней индивидуально, переносит показанный способ действия на аналогичное задание частично. Положительное отношение к школе</p>	<p>Затрудняется удерживать сложную инструкцию. Не может самостоятельно организовать, выполнить и проконтролировать свою деятельность. Затрудняется ориентироваться в пространстве относительно себя, определять пространственные отношения между предметами. Затрудняется ориентироваться во временных представлениях: затрудняется соотносить месяца с определенным временем года. Затрудняется сосредотачивать внимание на деятельности, а также переключать внимание с одного вида деятельности на другой. Характерно быстрое наступление утомления. Затрудняется выделять лишний предмет, ориентируясь на существенные признаки предметов.</p> <p>Темп деятельности медленный</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Инструкцию к заданиям давать частями, обращаясь к ребенку индивидуально. 2. Пошаговое выполнение заданий. 3. Пошаговая проверка выполнения задания. 4. Использование внешних ориентиров для определения пространственных отношений. 5. Объяснение слов, обозначающих пространственные и временные понятия. 6. Использование наглядности при изучении нового материала и повторении пройденного. 7. Смена видов деятельности на уроке. 8. Оказание обучающей помощи (показ способа действий), стимулирующей помощи (подбадривание, одобрение). 9. Объяснение значимости выполнения заданий (для стимуляции учебной деятельности). 10. Создание «ситуации успеха» (предусмотреть задания, которые учащийся заведомо может выполнить)

Можно оформить таблицу, объединив учащихся класса по сходным проблемам развития.

Особенности психического развития	Обучающиеся	Методические приёмы
<i>Затруднения в организации, контроле своей деятельности</i>	Борис, Егор, Наталья, Павел, Евгений, Ксения, Роман, Екатерина	Использование алгоритма деятельности и контроля. Составление плана выполнения задания. Направляющая помощь
<i>Затруднения в установлении причинно-следственных связей, логических отношений между предметами</i>	Борис, Наталья, Силинский Евгений, Александра, Екатерина	Использование наводящих вопросов, позволяющих определить последовательность событий. Задания на расстановку понятий в логической последовательности. Использование дидактических игр «Третий лишний», «Шестиклесточный логикон», «Соотнесение вопроса и ответа, термина и его трактовки», «Пирамида», «Найди родственников», «Лото», ребусы, головоломки, тесты
<i>Медленный темп деятельности</i>	Яросвет, Анна, Алексей, Роман, Екатерина, Павел, Евгений	Использование дифференцированных заданий, ориентированных на темп работы конкретного обучающегося
<i>Затруднения в определении пространственных отношений между предметами</i>	Борис, Егор, Наталья, Павел, Ярослав, Анна, Алексей	Использование наглядности. Задания на самостоятельный поиск материала в учебнике. Использование дидактических игр «Крестики и нолики», «Мозаика», «Лабиринт», «Лото», «Химический бой»

3. Описание особенных видов деятельности на уроках обучающихся с ОВЗ.

В поурочном (тематическом) планировании формулируются виды деятельности обучающихся с ОВЗ на уроках в зависимости от проблем их развития.

Тема урока	Виды деятельности обучающихся с ОВЗ
	Обучающиеся рассматривают ограниченный по объему материал. Многократно повторяют изученный материал. Пользуются при изучении или закреплении наглядным материалом, карточками, схемами, рисунками
	Стараются выделить главное в изучаемом материале. Работают с текстом (находят ответы на вопросы, определения терминов). Работают в группах и индивидуально. Выполняют задания с необходимостью вставить пропущенные слова, словосочетания, определения
	Обучающиеся с ОВЗ работают в более медленном темпе. Они выполняют уменьшенный объем заданий, дозированные задания. Работают с опорными картами; заданиями в тестовой форме, с опорой на памятки. Пользуются наводящими вопросами

4. Описание результатов (они другие у тех школьников, которые приступили к обучению по ФГОС обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с нарушениями интеллекта) **и адаптации системы оценивания.**

Оценка достижения обучающимися с ЗПР предметных результатов базируется на принципах индивидуального и дифференцированного подходов. Усвоенные обучающимися даже незначительные по объему и элементарные по содержанию знания и умения выполняют коррекционно-развивающую функцию, поскольку они играют определенную роль в становлении личности обучающегося и овладении им социальным опытом.

Оценка достижения обучающимися предметных результатов ведётся как в ходе текущего и промежуточного оценивания, так и в ходе выполнения итоговых проверочных работ. В процессе оценки достижения планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов используются разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.).

Обучающиеся с ЗПР имеют право на прохождение текущей, промежуточной и государственной итоговой аттестации освоения АООП НОО в иных формах.

Специальные условия проведения текущей, промежуточной и итоговой (по итогам освоения АООП НОО) аттестации обучающихся с ЗПР включают:

- особую форму организации аттестации (в малой группе, индивидуальную) с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся с ЗПР;
- привычную обстановку в классе (присутствие своего учителя, наличие привычных для обучающихся мнестических опор: наглядных схем, шаблонов общего хода выполнения заданий);
- присутствие в начале работы этапа общей организации деятельности;
- адаптирование инструкции с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся с ЗПР:

1) упрощение формулировок по грамматическому и семантическому оформлению;

2) упрощение многозвеньевой инструкции посредством деления ее на короткие смысловые единицы, задающие поэтапность (пошаговость) выполнения задания;

3) в дополнение к письменной инструкции к заданию, при необходимости, она дополнительно прочитывается педагогом вслух в медленном темпе с четкими смысловыми акцентами;

при необходимости адаптирование текста задания с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся с ЗПР (более крупный шрифт, четкое отграничение одного задания от другого; упрощение формулировок задания по грамматическому и семантическому оформлению и др.);

при необходимости предоставление дифференцированной помощи: стимулирующей (одобрение, эмоциональная поддержка), организующей (привле-

чение внимания, концентрирование на выполнении работы, напоминание о необходимости самопроверки), направляющей (повторение и разъяснение инструкции к заданию);

увеличение времени на выполнение заданий;

возможность организации короткого перерыва (10–15 мин) при нарастании в поведении ребенка проявлений утомления, истощения;

недопустимыми являются негативные реакции со стороны педагога, создание ситуаций, приводящих к эмоциональному травмированию ребенка.

Сопровождение инклюзивной практики в ДОО

Актуальность статьи подтверждается рядом проблем, с которыми сталкивается современная система дошкольного образования, реализующая инклюзивную практику. Во-первых, инклюзивное образование в России находится в стадии формирования, общество не готово принять детей с ограниченными возможностями здоровья как равноправного члена социума, не готовы все: дети, педагоги, родители, поэтому для нашей страны задача создания системы такого образования требует решения на государственном уровне. Именно инклюзивное образовательное пространство обеспечит детям с особыми образовательными потребностями равные возможности развития, необходимого для максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество. Во-вторых, ограничен доступ детей с ОВЗ к полноценным образовательным услугам. Как следствие, социальная изоляция детей и их семей, которая усугубляется материальными затруднениями и ощущением отсутствия перспектив для дальнейшего развития. В-третьих, неготовность педагогов ДОО к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций воспитателей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

Наличие данных проблем, социально-экономическая и демографическая ситуации подтверждают целесообразность и необходимость проведение работы, связанной с организацией и улучшением положения детей с ОВЗ, улучшения их качества жизни. Особенно остро стоит вопрос о внедрении инклюзивного образования детей дошкольного возраста. Это связано с дефицитом мест в системе дошкольного образования, недостаточной оплатой труда педагогов, низкой социальной культурой и терпимостью населения к лицам, имеющим особенности в развитии. Очевидно, что инклюзия ребенка с особыми возможностями здоровья в дошкольное образовательное учреждение требует особых совместных усилий педагогов и родителей, работников органов управления образованием и социальной защиты. Развитие инклюзивного образования — не создание нового сегмента, а системное, эволюционное изменение всех ступеней образования и общества в целом. Основная цель образовательного учреждения в процессе становления инклюзивной практики — это обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными образовательными потребностями.

Поэтому для управления инклюзивными процессами необходимо вводить командные формы работы, проектные формы организации деятельности, диагностику и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов разных участников образовательного процесса (дошкольников, родителей, педагогов, администрации, социальных партнеров), при этом больше внимание в организации инклюзивного образования в ДОО следует уделять именно роли педагогов, так как одним из важнейших условий организации эффективного инклюзивного процесса является командная работа. Это группа руководителей и специалистов, объединенная пониманием перспектив реализации инклюзив-

ной практики в ДОО и проводящая в коллективе единую политику по достижению поставленных целей.

Реализация инклюзивного образования требует теоретической и практической подготовки и переподготовки управленческих и педагогических кадров всех уровней образования, и в первую очередь, дошкольного. Именно состояние кадрового потенциала является важным фактором, влияющим на распространение современных технологий инклюзивного образования и методов воспитания, обучения и развития детей, в том числе — с ограниченными возможностями здоровья.

Однако, многие руководители дошкольных образовательных организаций и педагогические работники испытывают сложности в обеспечении специальных образовательных условий для детей с особыми образовательными потребностями, разработке индивидуального образовательного маршрута, адаптации образовательных программ к способностям и возможностям каждого ребенка.

С этой целью мы предлагаем систему сопровождения реализации инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО, направленной на формирование и развитие у административной команды ДОО, а также педагогов профессиональных компетенций в области организации инклюзивного образования, помощь в создании предметно-развивающей среды ДОО и т.д., которая была разработана и апробирована в рамках региональной инновационной площадки «Разработка и внедрение модели организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации ФГОС дошкольного образования» и стажировочной площадки «Организация инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО», начиная с 2013 года в Ярославской области.

Данная система построена на основе анализа опыта организации инклюзивной практики Городского ресурсного центра по развитию инклюзивного (интегративного) образования г. Москвы, за основу же взят опыт работы МОУ «Детский сад №109» под руководством Н. С. Усаниной [3, 4].



Рис. Система сопровождения реализации инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО в Ярославской области

Считаем, что важно начинать внедрение инклюзии в ДОО с прохождения КПК руководителем, так как инклюзивное образование, как мы знаем, не является набором техник и приемов, которые можно внедрить в любом учреждении, а это идеология, инициатором и проводником которой выступает руководитель учреждения.

Конечно, не менее важно обучить и команду ДОО, которая будет участвовать в реализации инклюзивного образования.

Курсы повышения квалификации проходят в виде очных (семинары; семинары-практикумы; круглые столы; дискуссионные площадки и др.), заочных (разработка локальных актов ДОО в рамках реализации инклюзивного образования; описание развивающей предметно-пространственной среды группы с учетом детей с ОВЗ, анализ готовности учреждения к внедрению инклюзивного образования и др.) и дистанционных с использованием информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет (электронная почта; Skype) форм организации обучения. Каждый участник КПК во время обучения приобретет новый практический опыт педагогического проектирования, моделирования, презентации, диагностики затруднений и получит портфель информационных, методических и инструктивных материалов, создаст свои образовательные продукты по каждому семинару для использования в практической деятельности.

Поэтому важна и организация сетевого взаимодействия и методического обеспечения введения инклюзивного образования, так как отмечается практическое отсутствие учебно-методических и дидактических средств, позволяющих реализовать разноуровневое обучение детей инклюзивных групп. Педагог оказывается обезоруженным, не имеющим в своем арсенале методических и дидактических разработок, педагогических технологий, адекватных задачам фронтального инклюзивного обучения.

Основные шаги по сопровождению инклюзивной практики в ДОО мы выделили следующие:

1. Помощь в нормативно-правовой и практической организации образовательного процесса в учреждении, реализующем инклюзивную практику.
2. Формирование навыков проектирования и адаптации образовательных программ (для групповой и индивидуальной работы с ребенком с особыми образовательными потребностями).
3. Создание специальных образовательных условий для различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).
4. Обеспечение научно-методическими материалами по реализации программ дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО в рамках инклюзивного образования.
5. Формирование и совершенствование профессиональных компетентностей руководящих команд и педагогов образовательных организаций.
6. Создание ДОО собственных вариативных моделей инклюзивного образования, адаптированных к условиям конкретного образовательного учреждения.

Помимо перечисленных шагов, мы считаем важным выделить основные условия, необходимые для эффективного роста профессиональной компетентности педагогов и прописанные в Профессиональном стандарте педагога, а именно: способность организовать инклюзивное образование в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО; готовность к созданию специальных образовательных условий для различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Итак, первым условием является необходимость дать классический (минимальный или углубленный) блок знаний об отклоняющемся развитии и основах коррекционной работы. Педагог должен быть сориентирован по основным аспектам нозологии дефекта и ознакомлен с возможностями коррекционной педагогики.

Во-вторых, помимо классического блока знаний об отклоняющемся развитии, важно создать основу для мотивированного повышения педагогической компетентности, т.е. принять философию инклюзии, научиться наблюдать за ребенком, отмечая изменения в его поведении и обучении, проявить страхи и развенчать предрассудки, связанные с обучением детей с ограниченными возможностями, выявить ресурсы для организации эффективной работы, поставить цели для мотивированного восполнения пробелов в профессиональных знаниях, осуществить реальное междисциплинарное сотрудничество как внутри своего педагогического коллектива, так и во всех внешних структурах.

Третье условие — на этапе внедрения принципов инклюзии в дошкольное образование, необходимо чётко описать категории детей, по отношению к которым целесообразно ставить вопрос об инклюзии в образовательный процесс. Скорее всего, должна существовать инвариантность в определении того ребёнка, которому инклюзия будет полезна.

Таким образом, результативность деятельности образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику, необходимо оценивать по следующим показателям:

- успешность реализации индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ;
- удовлетворенность инклюзивным процессом у его участников;
- повышение числа выпускников с ОВЗ, продолживших индивидуальный образовательный маршрут в общеобразовательной или специальной (коррекционной) школе;
- повышение квалификации сотрудников ДОО по программам ДПО, содержание которых отражает методы, приемы, формы работы с детьми в условиях инклюзивной практики.

Формами оценки эффективности по программе сопровождения реализации инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО, являются как административный контроль, так и самоконтроль, самооценка и самоанализ деятельности каждым участником педагогического процесса. Мы считаем, что эффективной

формой повышения качества педагогического процесса является супервизия деятельности педагогов и специалистов с обсуждением и анализом. Такая форма совмещает в себе сразу несколько функций: контроль, самоконтроль, консультирование, обмен опытом.

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что на эффективность деятельности образовательного учреждения в направлении развития инклюзивной практики влияет множество факторов, в том числе и эффективная работа всей междисциплинарной команды педагогов, узких специалистов, администрации. Мы должны помнить, что мировой опыт и статистические данные показывают, что становясь взрослыми, дети с ограниченными возможностями здоровья смогут эффективно трудиться, обеспечивать себя, становятся социально активными гражданами (депутаты Госдумы РФ, спортсмены-параолимпийцы, успешные бизнесмены, менеджеры и т.д.), исключение же детей с ограниченными возможностями здоровья из системы инклюзивного образования и воспитания, направленных на активную социализацию и инкультурацию, получение общего и профессионального образования ведет к потере человеческого капитала, потере огромного социально-экономического ресурса страны.

Список литературы

1. Закон об образовании РФ (принят 29 декабря 2012 г.), ФЗ-273, ст. 2, п. 27. [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://273-фз.пф/zaikonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf/> .

2. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) [Текст] / Моск. гор. психол-пед. ун-т; редкол.: С. В. Алехина и др. — М. : МГППУ, 2011. — 244 с.

3. Управление организацией инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования: Сборник правовых и информационных материалов по организации инклюзивного образования в ДОО [Текст] / под ред. Н. С. Усаниной — Ярославль : ЯГПУ, 2014.

4. Усанина, Н. С., Бугайчук, Т. В. Управление инклюзивными процессами в образовании (на примере МДОУ «Детский сад №109» г. Ярославля) [Текст] // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VII Международной научно-практической конференции. — Ярославль, 2015. — С. 138–139.

Специфика профессиональной деятельности педагога дополнительного образования в инклюзивном образовательном пространстве

В статье представлен опыт построения индивидуального образовательного маршрута по этапам через театрализацию с использованием ритмики и элементов сказкотерапии.

Работа с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами, всем известно, одна из самых ответственных и сложных сфер деятельности. Дети имеют серьёзные ограничения здоровья, особенности как физического, так и психического состояния. В работе с одним из таких детей был приобретён опыт построения индивидуального образовательного маршрута для обучающегося 3 класса средней школы № 72. Мальчик с рождения имеет нарушения опорно-двигательного аппарата и задержку психического развития. Основной целью построения индивидуального образовательного маршрута на занятиях мы видели помощь ребёнку в формировании адекватного поведения посредством развития положительных качеств личности, в адаптации к условиям детского коллектива на основе выявления творческих способностей ребёнка и их реализации через театрализацию (в частности сказкотерапия и ритмика). С учётом индивидуальных особенностей и возможностей ребёнка, с учётом понимания необходимости достижения личностных и метапредметных результатов в группе в целом, была выстроена последовательность освоения содержания образовательной программы, и выбор такого репертуара, музыкального оформления, которые бы учитывали интересы всех участников действия и интересы конкретного ребёнка. Все занятия сочетали в себе разнообразные виды актёрского мастерства, сценическую речь, развитие пластических движений, были насыщены эмоциональными компонентами, эстетическим восприятием сказочных образов. Занятия строились для этого ребёнка с опорой на данные его психолого-педагогической диагностики. Особый упор был сделан на эмоциональную речь и сценические, танцевальные движения. Конкретизация и последовательность решения поставленных задач отражена в учебно-тематическом плане программы, где темы идут по тематическим блокам.

На первом этапе работы с ребёнком была проведена диагностика образовательных потребностей и мотивов, диагностика «Интерес к определённой виду деятельности». Выяснилось, что мальчик интересуется театром, любит петь, танцевать. Индивидуальный образовательный маршрут ребёнка выстраивался с использованием методики специалиста в области развития одарённых детей — Джона Рензулли, а игры использовались у известных психологов по арт-терапии Т. Л. Шишовой, И. Я. Медведевой. На этом этапе решались как **коллективные задачи**, так и задачи **индивидуальной работы с ребёнком**. К. Д. Ушинский отмечал, что «...в памяти нашей сохраняются с особенной прочностью те *образы*, которые мы восприняли сами посредством созерцания..», поэтому темы занятий с масками, куклами, иллюстрациями, игрушками тоже имеют образные названия: «Сказочные истории Гнома Фантазёркина»,

«Оживление картин: «Три богатыря», «Конька-Горбунка» и активно использовались, как «рычаг» к действенному восприятию, осмыслению и воспроизведению положительных образов.

На втором этапе были выявлены качества и способности, которыми обладает ребёнок. Выяснились проблемы, имевшиеся на начальном этапе. Так, во 2 классе ребёнок яростно отражал нападения со стороны некоторых «нерадивых» учеников, с помощью протеза, в дальнейшем был настроен враждебно к окружающим. Понимая, что «душа у ребёнка такая хрупкая, что он, как мимоза, не даёт к себе прикоснуться, избегает контактов, а может и не знает, что сказать, как поступить»¹, включались беседы и рассказы о Григории Журавлёве. Мальчик ходил тихий, задумчивый. Вступать в дружеские отношения со своими сверстниками стал не сразу. Чаще прибегал к неэффективным приёмам «защиты», чтобы обратить на себя лишний раз внимание, использовал приёмы «попрошайничества». Сильно переживал неполноценную данность, и по диагностике психолога мечтал, чтобы «ручки выросли». В беседах на индивидуальных занятиях делился утверждениями, что хочет «быть богатым», что «миром правят деньги». Однако, поведение мальчика изменилось после нескольких выступлений внутри школы, на конкурсе «Стремление к звёздам» (получил признание зрителей), воодушевили и рассказы о героических личностях, которые оставили свой добрый след в истории России, будучи, не обладая большим богатством (Илья Муромец, Александр Суворов, Фёдор Ушаков, Александр Невский). Ребёнок стал более спокойным, стремился помогать в общем деле и изъявлял желание как можно больше участвовать в следующем учебном году в различных мероприятиях. Проводилась работа по корректировке таких качеств, как критичность, агрессия, чувство тревоги, обидчивость. Через короткие известные сказки, притчи выстраивались пути их решения, как индивидуально, так и коллективно. Также, с учётом особенностей ребёнка – низкий уровень устойчивости запоминания, слабая концентрация внимания, недовольство собой, чувство одиночества, были включены в занятия, всем известные, игровые методы и приёмы: «Пристройки общей башенки» (башенки сами дети), «Передай дальше...» (весёлые превращения игрушки то в горячий утюг, то в волшебную палочку), «Я начну, а ты закончи...», «На что похоже движение? настроение?». Этюды на неожиданный поворот событий «Вдруг...», «Если бы...», «Что будем делать, если...». Творческие задания: «Нарисуй ножками число, солнце, букву, свой страх...», «Украсть страх цветочками, шариками». Этюды на одиночество, где мало действующих лиц, герою практически не к кому обратиться за советом, помощью, чаще бывает никем не любим и решение принимает сам — по сказкам Г. Х. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик», «Гадкий утёнок», по притчам «Смелая Трусость». Разбор произведений, в которых единственный персонаж является самым значимым, преодолевающим большие трудности среди толпы непонимания и отчуждения «Кот в сапогах», Иван в сказке «Конёк-Горбунок». Этюды на групповое взаимодействие «Встать рядом с тем, кого

¹ Шишова Т. Л. Расколдуйте маленького невидимку: Как преодолеть детскую застенчивость. М. : Никая, 2011, С. 9.

стоит пожалеть; улыбнуться тому, кто сердит». Разбор произведений, в которых действия каждого участника, каждого персонажа способствуют решению общей задачи: «Зимовье зверей», «Три дровосека».

Третий этап. Выстраивание системы личного отношения ребёнка к предстоящей работе по теме. Ребёнку предлагалось создать свой индивидуальный образ Кота. Период определения индивидуальных целей – быть признанным: «я тоже могу быть полезным». Упражнения, этюды на преодоление проблем с темпоритмом, вниманием, памятью, в сочетании с чёткой речью (песня имеет глубокий оптимистичный смысл) с танцевальными движениями. Определение перспектив своей деятельности — в марте концерт, прогнозирование своей успешности.

Четвёртый этап. В индивидуальную работу с ребёнком были включены родители мальчика. Они поддерживали ребёнка, приводили на дополнительные репетиции. На этом этапе велась работа по включению мальчика в подготовку общего мероприятия — концерта. Ребёнок участвовал в обсуждении, как он представляет свой образ, чтобы он стал понятным зрителю, какой костюм будет, как удержать внимание зрителя, за счёт актёрской игры, пластической выразительности и эмоционального настроения. Его предложения учитывались, корректировались педагогом при необходимости.

Пятый этап работы был посвящён формированию самооценки воспитанника, рефлексии. В результате движения ребёнка по индивидуальному образовательному маршруту произошли позитивные изменения в отношении к себе, к творческой деятельности, к общению в коллективе. Ребёнок научился держать себя на сцене уверенно, артистично, у него улучшилась память и внимание, придумал сам несколько танцевальных движений.

Работа с ребенком основывалась на следующих принципах:

- Установление доверительных отношений к ребёнку, не решать сразу за ребёнка, в трудной ситуации проявлять сочувствие и участие.
- Позиция взрослого ориентирована на сопровождение, задает направление движения, («подводит к воде», а воду ребёнок «пьёт сам»).
- Вместо инструкции, загадки, вопросы, творческие задания:
 - ✓ Как ты думаешь, твоё мнение для меня важно...?
 - ✓ А может ли такое быть...?
 - ✓ Как лучше сделать, чтобы...?
- Безоценочное отношение, позволяющее ребёнку погружаться в творческий процесс без страха совершить ошибку (ошибок нет, есть пробы).
- Предоставление ребёнку инициативы («Ты это можешь», «У тебя получится»), моделирование сложных ситуаций, выход из которых может предложить сам ребёнок.

На данный момент, готовится большая творческая работа, результатом которой планируется спектакль, с танцевальными композициями.

Список литературы

1. Выготская, Г. Л. Соколова, Н. Д. Об игровых действиях умственно отсталых детей [Текст] // Дефектология. — 1972 — № 5.
2. Шишова, Т. Л. Страх мой — враг мой: как помочь ребёнку избавиться от страхов [Текст] / М. : Никая, 2012. — 144 с.
3. Шишова, Т. Л. Расколдуйте маленького невидимку: как преодолеть детскую застенчивость [Текст]. — М. : Никая, 2011. — 160 с.

Коррекция фонетических нарушений речи у незрячих детей

Особенности логопедической работы с незрячими детьми

Логопедическая работа с незрячими отличается от работы со зрячими следующими особенностями:

1. Вся работу базируем преимущественно на слухе, на осязании и кинестетическом чувстве. При наличии остатков зрения, вовлекаем в работу. Для незрячих детей используем пособия, через осязание которых они осваивают требуемое движение. Для незрячих очень важно ощупывать заданное движение на других, затем проделывать его самим, а в целях самоконтроля — ощупывать на себе.

2. На занятиях с незрячими мы неторопливо и детально даём описание заданных движений. Иногда незрячим непонятны требуемые от них движения, так как, во-первых, они до этого сознательно не проделывали их (например, язык «чашечкой», «жалом» и т. п.), во-вторых, они никогда такого движения не видели, и наконец, им его труднее объяснить, так как они не воспринимают показа при помощи зрения.

3. Последовательность в логопедических занятиях та же, как и в занятиях со зрячими, но темпы работы замедлены.

Специфические приёмы формирования фонетической стороны речи у незрячих детей.

1. При формировании правильного речевого дыхания используем лишь те приёмы, при которых возможен самоконтроль. Например: сдувание с руки бумажек, шариков, надувание щек и резиновых изделий, игра на духовых детских инструментах — последнее, конечно, с соблюдением санитарных требований и т. п.

2. Методика проведения артикуляционной гимнастики. Сначала детям объясняем, в чем состоит само движение, затем, если движение непонятно и не выходит, вводим осязание, которым так хорошо умеют пользоваться слепые. При этом используем зонды. Вместе с тем нужно, чтобы за тактильным указанием логопеда незрячий ребёнок ощущал данный пункт собственными активными движениями, либо пальцами. Каждое движение выдерживаем неподвижно под определенный неторопливый счёт (раз, два или: раз, два, три). К сожалению, многие незрячие дети негативно воспринимают логопедические зонды. Используем муляж артикуляционного аппарата (например, в виде перчатки, с обозначенными на ней зубами, языком, которым ребёнок может управлять при помощи своей руки).

Часто при объяснении используем руку ребёнка, этот приём практикуем и со зрячими: язык широкий — вытянутая ладонь; язык желобком — ладони рук под острым углом; язык чашечкой — ладони пригоршней; язык горбом — полусогнутая кисть; спинка языка горбом прикасается к нёбу и спускается: левая полусогнутая кисть — нёбо, а под ней правая, касаясь кончиками пальцев концев пальцев левой руки, изображает движение языка; полусогнутая кисть, по-

вернутая ладонью вверх, — кончик языка, поднятый кверху; полусогнутая кисть ладонью вниз — кончик языка, опущенный вниз, и т. д.

Ощупывая указанные положения и движения рук, незрячий улавливает заданное ему движение и, следовательно, лучше выполняет его. Сначала действие выполняется путём «рука в руке». Далее он сам проделывает эти движения рукой, чтобы педагог убедился в правильности восприятия его, а затем уже воспроизводит и языком.

3. Всякого рода исправления делаем путем словесных объяснений, прикосновения зондом, показом на руках, на лице и пр. Прежде чем пользоваться зондом, мы даём детям для его осмотра, ребят предупреждаем о том, что им будут только слегка касаться и от этого не будет больно, — в противном случае дети боятся и инстинктивно сокращают в целях самозащиты свой язык, губы и, таким образом, не дают нужных движений. Привыкнув к зондам, дети охотно пользуются ими.

4. Также мы используем звукоподражание. Например, после предварительного рассказа о том, как пчелы со звуком *з-з-з* жалили забравшегося в улей медведя, как он, отмахиваясь и морща нос, убежал, незрячие дети воспроизводят этот рассказ в игре (инсценировка).

Для звука *к* рассказываем о кукушке, для *р* - о моторе мотоцикла, для *ц* - о кошке и мышке (схваченная мышка пищит — *ц-ц-ц*) и т. д.

5. Запоминание образа звука по акустическим и артикуляционным признакам проводим с простым, доступным и образным разбором артикуляции звуков. Например: звук *ц* — кончик языка стучит, как молоточек; звук *с* — губы улыбаются, зубы приоткрыты, и кончик языка прячется за верхние зубы, воздух выходит и свистит; звук *ш* — губы трубочкой, а язык чашечкой, воздух шипит, как пар, и т. д.

6. Работу по дифференциации звуков ведём с использованием слуха, кинестезии и, по мере возможности, зрения. Например: при дифференциации звонких-глухих рука прикладывается к гортани — ощущение теплой и широкой струи воздуха на руке от звуков *шиж*, и холодной узкой струи — от звуков *с* и *з*.

7. Воспроизведение звуков по сигналам. Например: кисть руки поднимается «чашечкой» вверх — звук *ш*, «горкой» опускается вниз — *с*.

8. Учитывая недостаточность произвольного внимания у детей с нарушением зрения, на логопедических занятиях применяем приёмы, направленные на развитие внимания. Так, чтобы актуализировать у детей интерес, механическое повторение звуков и слогов включаем в осмысленный, образный контекст: «Послушаем и произнесем, как шумит ветер : *ш...ш...ш...* Как рычит злой пес на цепи: *р...р...р...* Как свистит насос: *с..., с...,с...*» и т. д. На материале этих упражнений параллельно отработываем регулировку силы голоса, речевого дыхания.

Для незрячего ребенка ведущими становятся слуховой анализатор, осязание, обонятельная чувствительность. Специальные приёмы работы усиливают функции сохранных анализаторов и служат для передачи на них различной информации.

Список литературы

1. Григорьева, Л. П., Муфлех, И. Методики формирования зрительных образов на коррекционных занятиях в начальных классах школ для детей с нарушениями зрения [Текст]. // «Дефектология» — №4, 1992 — С. 31–35.
2. Дорофеева, Т. А. Особенности использования органов чувств в учебной деятельности младшими школьниками с нарушениями зрения [Текст]. // «Дефектология» — №1, 2000 — С. 14–19.
3. Кирилова, Л., Юганова, И. Советы офтальмолога [Текст]. // «Дошкольное воспитание» — №9, 1998 — С. 32–36.
4. Лапп, Е. А. Особенности логопедической работы с детьми с нарушениями зрения [Текст]. // «Логопед» — №4, 2005 — С. 9–12.
5. Логопедия : методическое наследие: пособие для логопедов и студентов дефектол. факультета пед. вузов [Текст]. В 5 книгах. Книга 5 : Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи; Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью / под ред. Л. С. Волковой: — М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
6. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов пед. вузов [Текст]. / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998.

Модернизация содержания программ повышения квалификации для специалистов профессионального образования как фактор продвижения инклюзивного образования в региональной системе образования

Гарантии равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и инвалидов закреплены законодательством Российской Федерации в области образования согласно международным нормам. На территории РФ инклюзивное образование регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании в РФ», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», Конвенцией о правах ребенка, Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод и пр. Действующие федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (далее ФГОС СПО) уделяют особое внимание вопросу инклюзивного профессионального образования. Цель инклюзивного профессионального образования — обеспечить возможности получения доступного качественного образования для всех слоев населения, создать необходимые условия для участия в обучении студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональной образовательной организации (далее ПОО).

В 2012–2016 годах Министерство образования и науки усилило внимание по разработке положений, охватывающих требования к условиям реализации ФГОС СПО для лиц с ОВЗ и инвалидностью [1–8]. Мы хотим обратить внимание на кадровое условие.

Специфика организации профессионального обучения лиц с ОВЗ и инвалидов, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива ПОО, и разработки дополнительных программ повышения квалификации. Педагогические работники ПОО должны знать нормативно-правовые аспекты организации образовательного процесса инклюзии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития студентов с ОВЗ, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса таких обучающихся, о движении «Абилимпикс», владеть инновационными образовательными практиками сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, уметь проектировать и реализовывать адаптированные образовательные программы, соблюдать требования к программно-методическому обеспечению процесса инклюзивного профессионального обучения, в том числе в условиях межсетевого взаимодействия учреждений социальной защиты и ПОО в процессе обучения профессии или специальности.

Описание требований к педагогу и построение программ повышения квалификации опирается на компетентностный подход. Следует отметить, что и представления о профессиональной компетентности педагога претерпели значительные изменения: от развития профессионально важных качеств и личности в целом (Н. В. Кузьмина, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин) к анализу психологических основ профессиональной деятельности педагога (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, В. Д. Шадриков) и требованиям к компетентности, выраженных

в профессиональном стандарте. Мы рассматриваем педагогическую компетентность как интегральное качество личности педагога, гармонично сочетающее в себе совокупность профессиональных знаний, умений, опыта отношений, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, эффективного решения педагогических задач.

В работе с лицами с ОВЗ каждому педагогу необходимо обладать определенным уровнем сформированности *инклюзивной компетентности* как составляющей его профессиональной компетентности.

Инклюзивная компетентность — это интегративное личностное образование, обуславливающее способность педагога осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности обучающихся и обеспечивая включение обучающегося с ОВЗ в среду образовательной организации, создание условий для его развития и саморазвития [2].

Анализ комплекса современных требований к профессиональной деятельности преподавателя позволяет выделить семь компонентов инклюзивной профессиональной компетентности и конкретизировать каждый рядом показателей:

1) когнитивный компонент (способность педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта, необходимых для осуществления инклюзивного образования, способность принимать обоснованные решения теоретических и практических задач инклюзивного образования);

2) конструктивный компонент (способность ставить адекватные возможностям обучающихся с ОВЗ цели и задачи, адаптировать программный материал, разрабатывать адаптированные образовательные программы, и другие учебно-методические материалы, планировать педагогическую деятельность с соблюдением условий инклюзивного образования, выбирать технологии адекватные образовательным потребностям обучающихся, варьировать формы и методы обучения);

3) коммуникативный компонент (способность устанавливать конструктивные отношения с субъектами педагогического взаимодействия, проявляющиеся в открытости, бесконфликтности, в выборе адекватных возможностям лиц с ОВЗ техник общения, способствующих эффективному осуществлению целей инклюзивного образования);

4) организационный компонент (способность руководства познавательной деятельностью студентов с ОВЗ с учетом их возможностей, руководства профессиональной практикой, исследовательской работой в условиях инклюзии, с учетом индивидуального подхода (например, обучение по индивидуальному образовательному маршруту);

5) методический компонент (способность применять методы, приемы и технологии инклюзивного образования для лиц с разными образовательными потребностями и различными видами нарушений в развитии; подбирать специальные коррекционные и интерактивные средства для эффективного педагогического взаимодействия);

б) рефлексивный компонент (аутопсихологическая компетентность в области объективного анализа достоинства и недостатков своей профессиональной деятельности и ее результатов, умение видеть альтернативные действия, которые позволят качественно улучшить результаты инклюзивного образования);

7) личностный компонент (компетентность в области профессионально-личностного самосовершенствования, профессионально-гуманистическая направленность личности педагога, готовность к оказанию помощи, включающее доброжелательность, милосердие, толерантность, педагогический оптимизм, эмпатию, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, умение наблюдать, способность суммировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке (взрослом) для оптимизации педагогической работы).

Таким образом, разработка и апробация программ повышения квалификации педагогических работников СПО осуществляется на компетентностном подходе в соответствии с профессиональным стандартом педагога при совместной инициативе кафедр профессионального и инклюзивного образования, и способствует продвижению инклюзивного профессионального образования лиц с ОВЗ в регионе.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 г. № 175. [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://base.garant.ru/12184011/>.

2. Методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных программ среднего профессионального образования от 20 апреля 2015 г. № 06-830вн [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://college4.ru/attachments/article/339/metodrek_adaptir_pr.pdf.

3. Письмо от 18 марта 2014 г. N 06-281 «О направлении требований к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса» [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://www.iicavers.ru/kscms/uploads/file/8_Pismo18_03_2014-N-06-281.pdf.

4. Письмо от 24 апреля 2015 г. № 06-456 Министерства образования и науки РФ «Об изменениях в федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования» [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-24042015-n-06-456/>.

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 26 мая 2015 года № 524 «О внесении изменений в порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения», утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 18 ап-

реля 2013 года № 292 [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/420280965> .

6. Разъяснения по вопросам исполнения приказов Минобрнауки РФ от 09.11.2015 № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» и от 02.12.2015 № 1399 «Об утверждении Плана мероприятий «дорожной карты» Минобрнауки РФ по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования» (Письмо Минобрнауки России от 12.02.2016 г. № ВК-270/07 «Об обеспечении условий доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования») [Электронный ресурс] — Режим доступа : <https://minjust.consultant.ru/documents/17274?items=1&page=5> .

7. Распоряжение Правительства РФ от 15 октября 2012 г. № 1921-р «О комплексе мер, направленных на повышение эффективности реализации мероприятий по содействию трудоустройству инвалидов и на обеспечение доступности профессионального образования» [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-15102012-n-1921-r/> .

8. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. — МГППУ — 2011, С. 242–243. Режим доступа: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/.

Инклюзивное профессиональное образование: новые подходы

В 2016 году Ярославская область приняла участие в конкурсном отборе регионов, организованном Министерством образования и науки Российской Федерации по предоставлению субсидии из федерального бюджета на создание в субъектах Российской Федерации базовых профессиональных образовательных организаций, обеспечивающих поддержку региональных систем инклюзивного профессионального образования.

Приказом департамента образования Ярославской области от 08.06.2016 №197/01-04 государственное профессиональное образовательное учреждение Ярославской области Ярославский колледж управления и профессиональных технологий был определен в качестве базовой профессиональной образовательной организации.

Задача колледжа как базовой профессиональной образовательной организации — создание безбарьерной среды и условий для инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья при получении ими среднего профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного профессионального образования.

Имеющиеся возможности и опыт работы колледжа с 2010 года по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья позволяют создать необходимые организационные и методические условия для обеспечения реализации инклюзивного профессионального образования и профессионального обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в Ярославской области. Участие в государственной программе «Доступная среда» дает возможность уже сейчас частично обеспечить архитектурную доступность для студентов и обучающихся.

Актуальность создания в Ярославской области базовой профессиональной образовательной организации определяется ежегодным увеличением количества граждан с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов. Однако остается нерешенной важнейшая социальная задача – создание равных возможностей для инвалидов во всех сферах жизни общества. Социальная среда в большинстве своем остается неприспособленной для инвалидов.

Многие граждане с ограниченными возможностями здоровья стремятся к социально-активной и максимально независимой жизни, профессиональной занятости.

Но активность данной категории граждан ограничивают, во-первых, психологические барьеры, обусловленные неуверенностью в себе, во-вторых, информационные барьеры, связанные с отсутствием необходимой информации в различных областях знаний, в-третьих, социальные барьеры, вызванные непониманием проблем инвалидов окружающими их людьми.

Несмотря на активное проведение государственной и областной политики содействия занятости инвалидов и других маломобильных групп граждан, без профессионального образования их уделом становятся лишь малоквалифицированные и низкооплачиваемые работы, которые зачастую по своему качеству намного отстают от потенциальных возможностей этой категории населения.

В результате проигрывают и сами инвалиды, и все общество. Для инвалидов это — явное сужение горизонтов самореализации, для общества и государства — неэффективное использование столь дефицитных в нашей стране трудовых ресурсов.

Низкая конкурентоспособность инвалидов на рынке труда связана не только с теми ограничениями, которые накладывает их здоровье на профессиональную занятость, но и с более низким уровнем образования инвалидов по сравнению с населением, не имеющим ограниченных возможностей здоровья.

До недавнего времени изучение проблем образования инвалидов фокусировалось главным образом на проблемах получения общего образования детьми-инвалидами и вопросах перехода от «специального» (в интернатах, коррекционных школах) к инклюзивному образованию.

В последние годы происходит повышение интереса к проблемам, с которыми сталкиваются инвалиды при получении ими профессионального образования. Это связано как с ростом понимания необходимости поднятия социально-экономического статуса инвалидов в российском обществе, так и с обострением проблемы нехватки трудовых ресурсов в стране, а также ростом числа самих инвалидов и их доли среди населения.

Мероприятия по созданию условий доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения на территории области проводятся в рамках различных областных и ведомственных целевых программ. Но они носят разобщенный характер и не дают возможности комплексно подойти к решению данной проблемы. В силу существующих барьеров значительная часть инвалидов оказывается не охваченной сферой профессионального образования и профессиональной подготовки.

В Ярославской области проживают более ста девятнадцати тысяч лиц, в установленном порядке признанных инвалидами, из которых три тысячи детей-инвалидов (около двух с половиной тысяч детей находятся на учете по поводу психических заболеваний, около шестисот детей с диагнозом «детский церебральный паралич»), около трех тысяч человек с поражением опорно-двигательного аппарата, использующих при передвижении вспомогательные средства (кресла-коляски, костыли, ходунки и другие приспособления), более трех тысяч инвалидов — с нарушениями органов зрения, более двух тысяч инвалидов — с нарушениями слуха и речи.

По данным департамента образования Ярославской области на сентябрь 2016 года в сорока профессиональных образовательных организациях региона обучается лишь 131 обучающийся по программам среднего профессионального образования, из них:

- с сохранным интеллектом — 55 человек;
- с различной степенью умственной отсталости — 76.

Нерешенность данной проблемы порождает серьезные социально-экономические последствия, решение которых возможно только путем реализации комплекса мероприятий, направленных на устранение существующих

препятствий и барьеров, обеспечение доступности для инвалидов и других маломобильных групп населения профессионального образования.

Создание в области базовой профессиональной образовательной организации является средством решения данной проблемы и распространения на её основе новых форм организации инклюзивного профессионального образования.

Нормативно-правовая база, регламентирующая определенные правовые льготы и гарантии для лиц с ограниченными возможностями здоровья в сфере профессионального образования:

– статья 5 Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации», в соответствии с которой должны быть созданы необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья;

– статья 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» которая гласит, что профессиональное образование и профессиональное обучение инвалидов осуществляются в соответствии с адаптированными образовательными программами и индивидуальными программами реабилитации инвалидов.

Основными направлениями деятельности базовой профессиональной образовательной организации станут:

1. Обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по востребованным и перспективным специальностям и профессиям для экономики региона по адаптированным образовательным программам.

2. Разработка и реализация образовательных программ с использованием сетевой формы, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

3. Предоставление обучающимся, а также для коллективного пользования специальных информационных и технических средств, дистанционных образовательных технологий, учебно-методических материалов.

4. Обучение и проведение стажировок педагогических работников и «специалистов сопровождения» профессиональных образовательных организаций по инклюзивному образованию.

5. Обеспечение информационной открытости, в том числе проведение профессиональной диагностики для обучающихся и их родителей (законных представителей), консультирование по вопросам получения профессионального образования, организация «горячей линии».

6. Развитие конкурсного движения профессионального мастерства для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Abilympics Russia.

7. Содействие трудоустройству, в том числе развитие практики целевого обучения и предпринимательских навыков у обучающихся.

8. Создание архитектурной доступности зданий и помещений.

На сегодняшний день в колледже разработана и утверждена модель Базовой профессиональной образовательной организации по поддержке инклюзивного профессионального образования. Для координации деятельности создан

экспертно-методический совет, в который вошли представители департамента труда и социальной поддержки населения, департамента государственной службы занятости, департамента образования, Института развития образования, Всероссийского общества защиты инвалидов.

Заключаются соглашения о сотрудничестве с образовательными учреждениями области, привлекаются социальные партнеры для поддержки региональной системы инклюзивного профессионального образования.

Ведется работа по созданию учебно-методического обеспечения образовательного процесса, в том числе с использованием дистанционных технологий, созданы временные творческие коллективы по адаптации образовательных программ и создания ряда дисциплин адаптационного цикла.

Организованы и до конца 2016 года будут проведены обучение и стажировка педагогического коллектива по инклюзивному профессиональному образованию, в том числе с использованием зарубежного опыта.

Закуплено оборудование и программное обеспечение для организации образовательного процесса на учебную группу, а также специальное оборудование для слабослышащих студентов (так называемые FM-системы) в учебные кабинеты и иные помещения колледжа.

Создается архитектурная доступность учебных кабинетов, санитарных узлов, медицинского кабинета, библиотеки, столовой и иных помещений в колледже.

Колледж в октябре 2016 года стал площадкой в конкурсном движении профессионального мастерства для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Abilympics Russia для трех компетенций: «Социальная работа», «Портной», «Дизайн персонажей/Анимация».

Создание безбарьерной среды и необходимых организационно-педагогических средств обучения для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья будет завершено в 2016 г. и колледж приступит к деятельности в качестве Базовой профессиональной образовательной организации.

Безбарьерная среда и инклюзивное профессиональное образование расширит возможности социальной адаптации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, повысит вероятность их дальнейшего трудоустройства и позволит стать полноценными членами общества.

В целом деятельность базовой организации станет средством поддержки всей региональной системы инклюзивного профессионального образования.

Тьютор, как новая профессия в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья

В современном меняющемся мире изменяются подходы к образованию и педагогу в частности. Помимо новых требований, методик и подходов к обучению и воспитанию ребенка, особенно ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) появляются и новые профессии.

Педагог — это всегда была профессия, требующая новаторства и глубоких знаний в разных областях знаний, а не только педагогики и психологии. Новое в педагогической сфере деятельности претерпевает изменения связанные не только с веянием времени, но и с запросом общества на дополнительные и своевременные изменения.

Стоит упомянуть о такой профессии как тьютор, появившейся совсем недавно в российском образовании и крайне востребованной. А именно 5 мая 2008 г. приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации № 216н «Об утверждении квалификационных групп должностей работников общего образования» педагогическому сообществу страны впервые была официально представлена эта новая профессия.

С одной стороны данная профессия в мире не нова. Однако, имея более чем девятисотлетнюю историю, она может быть отнесена к новым профессиям в рамках инноваций российского образования и общества в целом.

Понятие тьюторства пришло в Россию из Великобритании, где тьюторство — это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку Индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. В Англии тьютор прикрепляется к каждому ученику сразу после перехода в среднюю школу, а после помогает ему вести проекты в вузе [2, с. 2].

Именно индивидуализация и сопровождение является неотъемлемой частью данной профессиональной деятельности педагога. Поскольку данная профессия требует педагогического и психологического базового образования, то надо понимать, что профессия тьютор — сложная профессиональная деятельность.

Рассматриваемая профессия «тьютор» в дословном переводе на русский язык означает «наставник», «домашний педагог», что не отражает современной сущности этой профессии — сопровождения, разработки и реализации обучающимся индивидуальной образовательной программы. [1, с. 14].

Где же готовят профессии тьютор? С кем данный специалист должен работать в рамках своей профессии? В чем состоит его профессиональная позиция и чем отличается она от позиции учителя? Много вопросов на сегодня стоит перед человеком, выбирающим данное направление своей профессиональной деятельности.

Как правило, будущий тьютор получает базовое педагогическое образование (бакалавриат по какой-либо педагогической профессии и/или специальности, например учитель, какого либо предмета, чаще гуманитарного цикла и

т.д.), а затем продолжает свое обучение в тьюторской магистратуре. Сегодня многие отечественные образовательные учреждения дополнительного профессионального образования разрабатывают и представляют программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Одним из таких примеров можно привести комплексную программу профессиональной переподготовки ГАУ ДПО Ярославской области Института развития образования «Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании». По данной программе могут пройти переподготовку лица, имеющие среднее/высшее (преимущественно педагогическое, психолого-педагогическое) профессиональное образование. Это педагоги или родители детей с ОВЗ, желающие сопровождать процесс получения их ребёнком образования в общеобразовательной организации в качестве тьютора. Целью программы является формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих обучающимся возможность ведения профессиональной деятельности по направлению «Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании», соответствующих Профессиональному стандарту педагога и отражённых в проекте Профессионального стандарта тьютора. Актуальностью программы служит приведение в соответствие кадрового состава образовательных организаций с законодательно закреплёнными изменениями в образовании детей с ОВЗ, нуждающихся в специальном профессиональном сопровождении, в изменении профессиональных компетенций работников РСО, в соответствии с Профессиональным стандартом педагога.

В настоящий момент формулируется заказ общества на тьюторское сопровождение обучающегося, особенно ребенка с ОВЗ в рамках общеобразовательного учреждения. Это связано с существующими политическими, социально-экономическими и нравственными тенденциями в современной России. Прежде всего, эта потребность продиктована становлением и развитием гражданского общества, принципиально новой позицией человека в нем. Особенно это связано с позицией в отношении ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как особой личности [1, с.27].

Данная профессиональная деятельность относится к взаимодействию между тьютором и тьюторантом как равноправному отношению и предполагает субъект-субъектные отношения. Однако это и грамотное сопровождение в рамках инклюзивного обучения.

«Толковый словарь» Ожегова содержит следующее определение слова «сопровождать»: «Сопровождать — значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого» [3].

Таким образом, получая профессию тьютора, специалист понимает, с какими трудностями ему придется встречаться, в каком направлении он поведет своего тьюторанта, как он должен ему помочь в этом пути. Он развивается вместе со своим подопечным, продвигается с ним по индивидуальной образовательной программе, осуществляет своевременную навигацию возможных прямых и обходных путей, при необходимости оказывает помощь и поддержку.

Резюмируя выше вышесказанное связанное можно сделать вывод, что тьюторская деятельность — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на прояснение образовательных мотивов интересов особого обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания ИОП, работа с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии данного учащегося [4].

Литература

1. Ковалева, Т. М., Кобыща, Е. И., Попова, (Смолик) С. Ю., Теров, А. А., Чередилина, М. Ю. Профессия «тьютор» [Текст] . — М.-Тверь : «СФК-офис». — 246 с.
2. Карпенкова, И. В., Кузьмина, Е. В. Организация тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации инклюзивной практики в общеобразовательных учреждениях [Текст] — М., МГППУ, ИПИО, 2011
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст]. — Воронеж, 1995
4. Воронцов, А. Б., Чудинова, Е. В. Учебная деятельность: введение в образовательную систему Д. Б. Эльконина [Текст]. — В. В. Давыдова. — М., 2004.

Использование инклюзивного подхода в ДОУ

В современном обществе очень актуальна проблема социализации и развития детей с ограниченными возможностями здоровья и поэтому тенденцией сегодняшнего дня становится инклюзия детей с ОВЗ в образовательную среду нормально развивающихся сверстников. На наш взгляд моделью образовательного учреждения, способного успешно решить проблему инклюзивного образования, могут стать дошкольные образовательные учреждения комбинированного вида, каким является наш детский сад. Детские сады комбинированного вида — это дети разных категорий, специалисты, специально организованная предметно-пространственная среда. Коллектив нашего детского сада постепенно начал движение по пути инклюзивного образования. Наряду с «Основной общеобразовательной программой» была разработана и внедрена «Адаптированная программа коррекционно-развивающей работы для детей с ОВЗ с 3 до 7 лет», которая ориентирована на обучение детей с учётом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечение коррекции нарушений развития и социальной адаптации указанных детей. Составлен индивидуальный образовательный маршрут, который не только учитывает недостатки психофизического развития каждого ребёнка, предусматривает наиболее оптимальные пути их преодоления, но и предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников. Планирование образовательного процесса в ДОУ идёт с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей любой возрастной группы.

Одним из условий повышения эффективности коррекционно-педагогической работы и успешного осуществления инклюзивного образования является создание адекватной возможностям ребёнка развивающей предметно-пространственной среды, то есть системы условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребёнка во взаимодействии его с коллективом сверстников. В основу формирования РППС нами взят принцип вариативности — привлечение разных специалистов в соответствии с психосоциальными особенностями ребёнка и обеспечение его развития всеми необходимыми дидактическими материалами:

- среда построена так, чтобы специалисты, работающие с детьми (учитель-дефектолог, педагог-психолог, инструктор по физкультуре) могли осуществлять свою деятельность в соответствии с требованиями реализуемой коррекционной программы;
- учтена доступность для осуществления всех основных видов активности помещений ДО, где осуществляется образовательная деятельность детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Содержание инклюзивного образования реализуется в разных формах, таких как индивидуальные занятия со специалистами, фронтальные занятия, активные действия в специально организованной среде (свободная игра в групповом помещении, в специально оборудованных помещениях, прогулка), сов-

местная деятельность и игра в микро-группах с другими детьми, прием пищи, дневной сон, детско-родительские мероприятия, праздники, конкурсы, экскурсии, взаимодействие с социальными партнёрами и многое другое. Рассмотрим некоторые из них.

Индивидуальные занятия направлены на развитие и поддержку функциональных способностей ребенка в соответствии с его возможностями, строятся на оценке достижений ребенка и определения зоны его ближайшего развития. Диагностика, определение задач развития и коррекции осуществляется командой специалистов, а каждое занятие выстраивается с учетом действий всех специалистов, работающих с ребенком. По результату занятия специалист отмечает, что и насколько успешно делал ребенок, а также составляет домашнее задание с рекомендациями по отработке навыков и включению их в игровую и бытовую деятельность.

Фронтальные формы организации активности детей могут проходить по-разному, решая как познавательные, так и социальные задачи. Для организации инклюзивного процесса подходит занятие в форме игры, на котором дети и взрослые взаимодействуют в спокойной, доверительной атмосфере. В настоящее время отмечается необходимость расширения использования информационно-коммуникационных технологий в организации образовательного процесса в ДОУ. Мы активно включились в эту работу. Совершенствуя процесс обучения, нами была собрана электронная коллекция картинного материала, аудиоресурс бытовых шумов, голосов птиц и животных, звуков природы, ресурс картинок с анимационным эффектом и видеофрагментов, развивающих компьютерных игр. Презентация, совмещающая в себе красочное изображение, звук и движение, заставляет работать соответствующие анализаторы, а также три вида памяти: зрительную, слуховую и моторную, что особенно необходимо детям с проблемами в развитии. Всё это поднимает процесс обучения на качественно новый уровень. Результаты не заставили себя ждать: дети показали не только количественные и качественные улучшения в развитии, но и стали более легко вступать в контакт, компьютер привлёк внимание, а интерес значительно повысил мотивацию детей. Дети учились сочетать действия рук с видимым действием на экране, что способствовало развитию необходимой детям зрительно-моторной координации. Немаловажный аспект — социальная адаптация ребенка. Владение компьютером придает ему более высокий социальный статус. Дети чувствуют большую уверенность в себе, повышается их самооценка, они с интересом принимаются здоровыми сверстниками.

Детско-родительские мероприятия — это мероприятия для детей и родителей, включающие в себя игры, творческие и музыкальные занятия. Проводят их специалисты: психолог, логопед, дефектолог, музыкальный руководитель. Основными факторами взаимодействия специалистов с родителями являются позитивное отношение ко всем детям, демонстрация конструктивных способов поведения, позитивное подкрепление эффективных взаимодействий и информационная поддержка родителей. Родители, включаясь в игры, упражнения, песни, лепку, помогают своим детям включиться, а сами получают новый опыт

общения со своим ребёнком. После занятия родители могут задать специалистам вопросы, обсудить волнующие их проблемы, получить информационную и психологическую поддержку. Присутствие на занятии детей с типичным развитием дает возможность «особым» следовать за своими сверстниками и учиться у них, а они, в свою очередь, привыкают быть в одной среде с «особенными» детьми, получают позитивный опыт общения с ними.

Педагоги ДОО не только проводят огромную воспитательно-образовательную и коррекционную работу с детьми, но и организуют комплексную социально-педагогическую помощь семьям воспитанников: создание коррекционно-развивающей среды, обучение различным способам коммуникации, формирование адекватных представлений о нахождении детей с ОВЗ в структуре общества и т. д. Для более активного привлечения родителей к процессу инклюзии детей с недостатками развития используются такие формы работы как тренинги, родительские гостиные, детско-родительские проекты, благотворительные акции, семейные вечера и походы выходного дня. Всё это важная составляющая инклюзивного процесса. Они создают позитивный эмоциональный настрой, объединяют детей и взрослых, являются важным ритуалом группы и всего детского сада. Атмосфера при подготовке этих мероприятий творческая. Они могут быть подготовлены взрослыми — тогда это будет сюрпризом для детей, что тоже влияет на создание положительной атмосферы. Так в нашем детском саду успешно прошла акция «Подари книгу детям», которая стала заключительным этапом детско-родительского проекта «Книга в жизни ребёнка». Активно участвуют родители в спортивных праздниках, походах, экскурсиях. Планируется поход выходного дня «Смотрим кино всей семьёй». К подобным мероприятиям привлекаются не только родители детей с ОВЗ, но и их нормально развивающихся сверстников. Такого рода инклюзия помогает развивать у здоровых детей и их родителей терпимость к психофизическим недостаткам сверстников, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству, а у детей с особыми образовательными потребностями способствует формированию положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а также более полной реализации потенциала развития в обучении и воспитании.

Один из главных моментов в инклюзивном пространстве — это взаимодействие участников образовательного пространства. Эффективная форма организации такого взаимодействия — *праздники*, на которых формируются положительные эмоции, способствующие преодолению сложностей в общении. Программа праздников в нашем детском саду составляется таким образом, чтобы в каком-то блоке праздника могли принять участие и дети с ОВЗ наравне со своими здоровыми сверстниками. Независимо от особенностей нарушения их развития или степени коммуникабельности данного ребёнка каждый становится полноправным участником праздника. Так, например, дети с нарушением эмоционально-волевой сферы отдают предпочтение конкурсам, мастер-классам, проводимым в конце праздника, по конструированию или лепке из солёного теста, а дети с нормой развития с удовольствием уступают им право в них по-

участвовать, тогда, как сами могут выбрать любой блок программы праздника. Воспитанники взаимодействуют в процессе всего праздника, активно общаются друг с другом: в викторинах вместе отвечают на вопросы, советуются в ходе выполнения заданий, после концерта и представления делятся положительными эмоциями. В конце праздника все получают призы и подарки за участие. Готовя праздники при создании инклюзивной среды важно выполнять некоторые условия:

- место проведения праздника должно обеспечить безопасность и свободный доступ на мероприятие всех детей с ОВЗ;
- время проведения должно учитывать режим дня детей и оптимальные периоды их активности;
- организаторы праздника должны иметь опыт работы с детьми с ОВЗ;
- программа праздника должна учитывать коммуникативные возможности детей и обеспечивать заинтересованность каждого ребёнка.

Большое внимание уделяется нами взаимодействию с социальными партнёрами. Посещение картинной галереи, краеведческого музея, детской школы искусств, детской библиотеки, народного театра стало традицией, в том числе и для детей с нарушениями развития. У дошкольников формируется умение строить взаимодействия на основе сотрудничества и взаимопонимания. Основной жизненной позиции нормально развивающихся детей постепенно становится толерантность, терпимость, милосердие и взаимоуважение. Участники воспитательного процесса учатся видеть возможности, которыми обладают дети с ОВЗ, несмотря на имеющиеся у них нарушения.

Организация инклюзивного образования проходит в большей степени в режиме полного дня, когда дети без тяжёлых форм нарушения развития проживают все режимные моменты. Помимо этого нами планируется организация индивидуального режима пребывания (ввиду появления детей с тяжёлыми нарушениями развития), такого как посещение детского сада с точечным проживанием режимных моментов ДОУ. Для таких детей разрабатывается индивидуальный график посещения детского сада в зависимости от потребностей и возможностей ребёнка.

Преимущества инклюзивного подхода оказались весьма существенными:

– Дети с ОВЗ демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в изолированной группе компенсирующей направленности.

– В инклюзивной среде улучшаются социальная компетенция и навыки коммуникации детей с ОВЗ. Это в значительной степени связано с тем, что у них появляется больше возможностей социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту.

– Социальное принятие детей с особенностями развития улучшается за счёт обучения в малых группах. Дети «переступают» за черту инвалидности

другого ребёнка, работая с ним рядом. Постепенно дети начинают понимать, что у них с детьми-инвалидами очень много общего.

– В условиях инклюзии дружба детей с особенностями и без них становится более обычным делом.

Говорить о свершившемся инклюзивном образовании, конечно, ещё очень рано. Но мы считаем, что учреждение успешно реализует инклюзивную практику, если:

все дети, включенные в образовательный процесс,

- показывают положительную динамику в развитии (особенно в развитии социальных навыков);
- адаптированы и приняты детской группой, с желанием посещают образовательное учреждение;
- получают помощь и поддержку в овладении образовательной программой.

родители детей с ОВЗ:

- понимают как перспективу развития их ребенка, так и актуальные задачи и ответственность, стоящие перед ними в процессе включения ребенка в образовательную среду;
- полноценно участвуют в процессе обучения и развития своих детей;
- проинформированы и поддерживают режим пребывания ребенка в образовательном учреждении;
- включены в систему психолого-педагогического сопровождения ребенка.

педагоги:

- принимают политику администрации образовательного учреждения по инклюзивному образованию;
- реализуют инклюзивную практику, используя как уже имеющийся профессиональный опыт и знания, так и инновационные подходы к обучению, принимают участие в разработке и реализации индивидуальных образовательных планов (индивидуальных планов или программ развития в дошкольных образовательных учреждениях);
- эффективно взаимодействуют с родителями, специалистами психолого-педагогического сопровождения;

Туристические маршруты для детей с ограниченными возможностями здоровья

Инклюзивное образование призвано обеспечить равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4]. Эти задачи могут решаться не только в рамках урочной деятельности, но и в процессе использования возможностей туризма.

В соответствии с федеральным законом, туризм — это «временные выезды (путешествия) граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства с постоянного места жительства в лечебно-оздоровительных, рекреационных, познавательных, физкультурно-спортивных, профессионально-деловых, религиозных и иных целях без занятия деятельностью, связанной с получением дохода от источников в стране (месте) временного пребывания» [5].

Адаптивный туризм — туризм для инвалидов и людей с отклонениями в состоянии здоровья — достаточно новый вид адаптивной двигательной рекреации, физической реабилитации, оздоровления и социальной интеграции данной категории населения [3].

Основное направление туризма для детей с ограниченными возможностями здоровья — спортивно-оздоровительный туризм, который приближает жизненное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья к жизненному пространству здоровых детей и способствует их психической реабилитации. Этот вид туризма сочетает в себе следующие виды социально-реабилитационных воздействий: коммуникативное, бытовое, трудовое, педагогическое, культурное, психологическое [1, 7].

Участие в туристских мероприятиях позволяет решать комплекс разнообразных задач инклюзивного образования:

- обеспечение полноценного отдыха детей разного возраста и состояния здоровья;
- реализация потребности ребенка в двигательной активности, развлечении, смене вида деятельности;
- обеспечение восстановления психических и физических резервов здоровья ребенка в условиях естественной среды;
- содействие социализации ребенка, расширение круга их общения, повышению качества его жизни;
- привлечение внимания общественности к проблемам инвалидов.

Рассмотрим наиболее подробно формы организации туристских мероприятий, т.е. возможные туристские маршруты для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Походы выходного дня — самый массовый вид походов, который играет в адаптивном туризме чрезвычайно важную роль. Именно они в наибольшей степени соответствуют задачам адаптивной двигательной рекреации. Принять участие в таком туристическом маршруте дети могут, прежде всего, с помощью семьи и образовательной организации. Это могут быть выезды на природу, экс-

курсии по достопримечательностям, празднование какого-то события и т.п. В походе выходного дня дети отдыхают, тренируются, осваивают элементарные туристские умения и навыки.

Многодневные походы физкультурно-спортивной направленности. Именно в таких походах имеется возможность познать и испытать все трудности туристской деятельности. Очень часто именно после многодневных походов люди с ограниченными возможностями здоровья изменяют свою мотивационную сферу, ценностные ориентации и постепенно переходит в данном виде двигательной активности от адаптивной рекреации к адаптивному спорту. Например, Общероссийская общественная организация инвалидов «Ассоциация молодых инвалидов России «Аппарель» регулярно организует многокилометровые походы даже с преодолением горных и водных преград [9].

Туристский слет. Во время слета организуют соревнования, конкурсы, встречи друзей, общение, песни у костра. Численность туристских слетов, которые по продолжительности составляют 3–5 дней, может достигать нескольких сот и даже тысяч человек.

Любопытен опыт проведения туристического слета родителями детей с ограниченными возможностями г. Севастополя. В этом слете участвуют обязательно и обычные ребята. Главная идея веселых стартов — дать почувствовать ребятам с разными обстоятельствами и разным состоянием здоровья радость спортивных соревнований и побед [8].

Оздоровительный туристский лагерь, суть которого заключается в том, что туристы базируются в одном месте, из которого они направляются на прогулки, экскурсии и другие туристические маршруты.

Привлекательность оздоровительных туристических лагерей определяют следующие факторы:

- сравнительно невысокие требования к уровню исходной туристской подготовки и материально-технического обеспечения участников, соответственно, низкая себестоимость;
- незначительные психофизические нагрузки;
- относительная простота организации.

Летний лагерь для детей с ограниченными возможностями здоровья «Славное дело» был организован ГАУ «Дворец молодежи» и Ярославской областной молодежной общественной организацией «Союз студентов» при поддержке агентства по делам молодежи Ярославской области [2]. Участниками лагеря стали подростки в возрасте от 14 до 17 лет. С ними проводились тематические семинары, культурно-развлекательные мероприятия, игровые, экскурсионные программы и полезные мастер-классы. В результате ребята с ограничениями возможностями здоровья смогли раскрыть себя, поверить в собственные силы и просто пообщаться в атмосфере тепла и любви.

Регулярно в бухте Малого моря Нужир-Нуга на Байкале открывается Детский палаточный реабилитационный лагерь «Долина». Лагерь специализируется на адаптации детей-инвалидов и детей с ослабленным здоровьем к экстремальным условиям жизни на природе [6]. Здесь, в экологически чистом ме-

сте в течение двух недель отдыхают около 70 детей с ослабленным слухом и такими заболеваниями как сахарный диабет, бронхиальная астма и детский церебральный паралич.

Таким образом, организуя туристические маршруты для детей с ограниченными возможностями здоровья можно помочь преодолеть мешающие им психологические барьеры. В начале в предварительных беседах родители, педагоги, инструкторы по туризму приводят позитивные примеры других детей-инвалидов, занимающихся туризмом. Эффект примера основан на сравнительном анализе: «Раз он смог, то и ты сможешь», «Раз с ним ничего не случилось, то и с тобой ничего не случится».

Далее обсуждаются детали путешествия людей, имеющих инвалидность, с использованием иллюстративного материала (фото, слайды, фильмы). Определяется программа туристического маршрута, режим дня, уровень нагрузок, характер питания, условия сна и другие детали. Проводятся однодневные ознакомительные выезды на природу, в процессе которых дети с особыми потребностями на практике знакомятся с активным туризмом.

Потом детей с ограничениями возможностями здоровья обучают азам туризма, обязательно определяют их обязанности в группе. При этом они могут соизмерить уровень своих возможностей с требованиями в туризме к остальным участникам мероприятий.

В результате, туристические маршруты начинаются с походов выходного дня, в процессе которых отрабатываются навыки взаимодействия в замкнутой туристской группе. Далее можно организовать многодневные туристские лагеря или путешествия, в которых закрепляются туристские навыки.

Литература

1. Ахметшин, А. М. Туризм как метод социально-психологической и медицинской реабилитации детей-инвалидов [Текст] // Развитие социальной реабилитации в России. — М., 2002. — С. 61–70.

2. Лагерь для детей с ограниченными возможностями здоровья «Славное дело» [Электронный ресурс] // Молодежный портал Ярославской области [сайт]. — Режим доступа : <http://www.molportal.ru/node/11012> .

3. Ладыгина, Е. Б. Социальная реабилитация средствами туризма [Текст] // Адаптивная физическая культура в практике работы с инвалидами и другими маломобильными группами населения / под общ. ред. С. П. Евсеева. — М. : Советский спорт, 2014. — С. 242-254.

4. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Текст] // Российская газета. — 31 декабря 2012 г.— № 303.

5. Об основах туристской деятельности в РФ : федер. закон от 24.11.1996 № 132-ФЗ [Текст] // Российская газета. — 3 декабря 1996 г.— № 231.

6. Палаточный лагерь [Электронный ресурс] // Newsbabr.com [сайт]. — Режим доступа: <http://newsbabr.com/?IDE=53053> .

7. Теория и организация адаптивной физической культуры [Текст] : учебник в 2 т. — Т. 2: Содержание и методики адаптивной физической культуры и характеристика ее основных видов / под общей ред. проф. С. П. Евсева. — М. : Советский спорт. — 2005. — 448 с.

8. Туристический слет для детей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] // Севинформбюро [сайт]. — Режим доступа : <http://old.nts-tv.com/sport/19726-turisticheskijj-slet-dlja-detejj-s-ogranichennymi.html/>

9. 70 километров путешествия — по воде и горам [Электронный ресурс] // Вечерняя Москва [сайт]. — Режим доступа : <http://moskva.bezformata.ru/listnews/kilometrov-puteshestviya-po-vode-i-goram/13560231/>.

Сведения об авторах

- Алексеева Нина Михайловна** — педагог-психолог МУ «Городской центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», г. Ярославль.
- Атоян Светлана Евгеньевна** — учитель-логопед, МДОУ №23 «Ромашка», г. Тутаев.
- Бабкина Светлана Николаевна** — педагог-психолог МОУ «Средняя школа №68», г. Ярославль.
- Барсукова Марина Валентиновна** — учитель-логопед МУ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», г. Ростов.
- Бутыркина Ирина Николаевна** — педагог-психолог МОУ «Средняя школа №3», г. Рыбинск.
- Вербицкая Юлия Павловна** — ассистент кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО.
- Вечканова Ирина Александровна** — заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель математики ГОУ ЯО «Переславль-Залесская школа-интернат № 4».
- Голубева Маргарита Алексеевна** — директор МОУ «Средняя школа №68», г. Ярославль.
- Гомоль Марина Александровна** — учитель-дефектолог, МУ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», г. Ростов.
- Жаворонкова Лилия Викторовна** — старший преподаватель кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО.
- Касаткина Мария Анатольевна** — педагог-психолог, первая квалификационная категория, МОУ «Нагорьевская средняя общеобразовательная школа», Переславский район.
- Кангина Катерина Александровна** — учитель-дефектолог МДОУ «Детский сад № 209», г. Ярославль.
- Кашина Оксана Валерьевна** — методист МОУ дополнительного образования центр внешкольной работы «Приоритет», г. Ярославль.
- Климова Наталия Алексеевна** — заместитель директора по УВР МОУ «Средняя школа № 25 имени Александра Сивагина».
- Коваленко Юлия Владимировна** — старший воспитатель, МДОУ № 16 «Ягодка», Ярославский МР.
- Кожохина Людмила Владимировна** — педагог-психолог МДОУ д/с № 4 «Олимпийский», Угличский МР.
- Корсун Юлия Ивановна** — старший преподаватель кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО.
- Кузнецова Наталия Борисовна** — заместитель директора по УВР МОУ СОШ №6, г. Углич.
- Кулемина Жанна Владимировна** — учитель начальных классов МОУ СОШ № 6, г. Углич.

Курганова Екатерина Алексеевна — учитель-дефектолог МУ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», г. Ростов.

Курнина Ольга Евгеньевна — учитель русского языка и литературы, логопед ГОУ ЯО «Петровская школа-интернат».

Леонтьева Наталия Ивановна — учитель начальных классов, высшая квалификационная категория, МОУ «Нагорьевская средняя общеобразовательная школа», Переславский МР.

Луканина Марина Фёдоровна — директор МУ «Городской центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», г. Ярославль.

Малкова Светлана Владимировна — учитель физической культуры МОУ СОШ № 6, г. Углич.

Ожогова Наталия Юрьевна — старший воспитатель МДОУ «Детский сад № 235», г. Ярославль.

Отрошко Галина Валерьевна — старший преподаватель кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО.

Паутова Татьяна Вячеславовна — учитель-логопед, ГОУ ЯО «Петровская школа-интернат».

Петрова Наталия Игоревна — учитель-логопед, тифлопедагог МОУ «Средняя школа № 12», г. Ярославль.

Посысов Николай Николаевич — профессор кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО.

Репина Алевтина Валентиновна — к.п.н., проректор по научно-методической работе ГАУ ДПО ЯО ИРО.

Рощина Галина Овсеповна — к.п.н, заведующий кафедрой инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО.

Ромашкина Елена Николаевна — учитель-дефектолог МДОУ «Детский сад № 209», г. Ярославль.

Русанова Лилия Сергеевна — заместитель директора ГОУ ЯО «Центр помощи детям».

Рябикова Людмила Николаевна — директор МОУ СОШ №6, г. Углич.

Савастьянова Оксана Александровна — учитель начальных классов ГОУ ЯО «Переславль-Залесская школа-интернат № 4».

Сальникова Ольга Владимировна — учитель русского языка и литературы МОУ СОШ №6, г. Углич.

Сергеева Елена Валентиновна — заведующий МДОУ «Детский сад № 235», г. Ярославль.

Смирнова Елена Владимировна — заведующая МДОУ № 16 «Ягодка», ЯМР.

Смирнова Анна Сергеевна — старший воспитатель МОУ «Детский сад № 109», г. Ярославль.

Соколова Ольга Николаевна — заместитель директора по УВР СОШ № 3, г. Рыбинск.

Теплова Любовь Евгеньевна — педагог-психолог, МУ «Городской центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», г. Ярославль.

Усанина Наталья Сергеевна — кандидат педагогических наук, заведующий МОУ «Детский сад № 109», г. Ярославль.

Финогенова Ольга Юрьевна — педагог дополнительного образования МОУ «Средняя школа № 72», г. Ярославль.

Фомаиди Ольга Михайловна — учитель-логопед ГОУ ЯО «Гаврилов-Ямская школа-интернат».

Харавинина Любовь Николаевна — кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой профессионального образования ГАУ ДПО ЯО ИРО.

Цветаева Марина Владимировна — директор ГПОУ ЯО Ярославского колледжа управления и профессиональных технологий.

Червякова Елена Станиславовна — старший преподаватель кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО.

Чеснова Любовь Юрьевна — МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 6», г. Данилов.

Шебякина Екатерина Александровна — учитель-дефектолог. МУ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», г. Ростов.

Щербак Александр Павлович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО.

Учебное издание

**Актуальные вопросы организации обучения
детей и молодежи с ограниченными
возможностями здоровья и инвалидностью**

*Сборник статей конференции,
посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского*

Компьютерная верстка Т. В. Макаровой
Подписано в печать 1.06.2017
Формат 60×90/16. Объем 11,4 п.л., 10,4 уч.-изд. л.

Издательский центр
ГАУ ДПО ЯО ИРО
150014, г. Ярославль,
ул. Богдановича, 16
Тел. (4852) 21-94-25
e-mail: rio@iro.yar.ru