

вий при которых возможно оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих и результатами деятельности личности.

Под понятием «ситуация успеха» мы понимаем целенаправленное, организованное сочетание обстоятельств и действий субъектов образовательного процесса по достижению в решении учебных и профессиональных задач значительных результатов как отдельной личности, так и коллектива [2, с. 44–46].

В ходе исследования было определено, что процесс создания ситуаций успеха для ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде начальной школы – это сложный многоэтапный процесс, который способствует развитию образовательной среды в инклюзивном его направлении. Педагогическое обеспечение данного процесса связано с социально-педагогическими и психологическими особенностями школьного обучения на начальном уровне, так как это принципиально новая социальная ситуация развития ребенка.

На основе анализа теории и практики организации образовательного процесса в качестве гипотезы было сформулировано следующее предположение. Эффективность педагогического обеспечения создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы достигается при реализации следующих направлений:

- организация конструктивного взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательного процесса, способствующая саморазвитию образовательной среды начальной школы, достижению успеха личности в ней;
- создание индивидуальных траекторий развития ребенка с учетом его индивидуально-психологических, типологических особенностей;
- определение системы приемов создания ситуаций успеха для каждого школьника, формирующей у него мотивацию достижения успеха.

Базами исследования являлись муниципальные бюджетные образовательные учреждения города Костромы и Костромской области. В опытно-экспериментальной работе участвовало 48 педагогов, 1392 школьника в возрасте от 6 до 10 лет и 2452 родителя [1, с. 4–18]. Рассмотрим подробнее направления деятельности по педагогическому обеспечению создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы.

Первое направление заключается в организации конструктивного взаимодействия всех

субъектов образовательного процесса. Это взаимодействие отражает взаимосвязи и взаимовлияния между различными объектами и служит характеристикой события, деятельности и познания, является основой любой системы, которая всегда предполагает связи и отношения ее элементов и компонентов. В основе конструктивного педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни человека и предполагает равенство отношений.

Конструктивное взаимодействие педагогов и родителей выступает качественно новым уровнем взаимодействия, осознаваемого ими как ценность и как совместная педагогическая деятельность по воспитанию детей, в которой все субъекты взаимодействия проявляют открытость в отношениях, ответственность, активность и творчество.

Второе направление деятельности заключается в создании индивидуальной траектории развития для каждого школьника с учетом его индивидуально-психологических, типологических особенностей. Индивидуальная траектория развития представляет собой целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую ученику позицию субъекта при осуществлении учителем педагогической поддержки. Актуальность использования индивидуальных траекторий обучения связана с тем, что уровень подготовки и развития способностей к учению не у всех школьников одинаковый и связан с различными особенностями. Школьники по-разному овладевают знаниями, умениями и способами осуществления различных видов деятельности. Эти различия обусловлены тем, что каждый ученик в силу специфических для него условий развития, как внешних, так и внутренних, обладает индивидуальными особенностями.

Третье направление заключается в формировании мотивации достижения успеха посредством организации системы приемов создания ситуаций успеха для всех субъектов образовательного процесса. При подборе приемов создания ситуаций успеха для реализации индивидуальной траектории развития мы исходим из индивидуальных особенностей младшего школьника и начального уровня мотивации к успеху всех субъектов образовательного процесса.

Для представления на теоретическом уровне процесса педагогического обеспечения создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы нами использовался метод педагогического моделирования, с помо-

щью которого была разработана модель данного процесса, включающая в себя целевой, содержательный, технологический и контрольно-оценочный компоненты.

Таким образом, организация и осуществление процесса педагогического обеспечения соз-

дания ситуаций успеха ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде является длительным и сложным процессом, происходящим под влиянием объективных и субъективных обстоятельств [1, с. 66–83].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артюжина, А. И. Средовой подход и его реализация в кафедральной образовательной среде / А. И. Артюжина, О. Ф. Великанова, О. В. Островский // Вестник ВМА. – М. : Эксмо, 2001. – 49 с.
2. Архипов, А. П. Создание условий для проявления успеха как средство формирования положительного отношения школьников к деятельности / А. П. Архипов. – Красноярск : Красноярск. пед. ин-т, 1957. – С.112–123.
3. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать?: Книга для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
4. Богданова, С. В. Моделирование воспитательной среды общеобразовательной школы в условиях малого города : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / С. В. Богданова. – Кострома, 2009. – 22 с.
5. Скворцова, М. А. Педагогическое обеспечение создания ситуаций успеха ребенка в образовательной среде начальной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Скворцова. – Кострома : – 2016. – 368 с.
6. Шепелева, Н. Ю. Педагогическое обеспечение процесса социализации учащихся в негосударственном образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Ю. Шепелева. – Кострома : – 2004. – 213 с.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

READINESS OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS TO INCLUSIVE EDUCATION

О. А. Соловьева
РИПО (г. Минск)

V. Salauyova
Minsk

В статье приводится краткая информация по результатам анкетирования готовности педагогов учреждений профессионального образования к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР. Особое внимание уделено структурно-функциональной модели формирования готовности педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР в учреждениях профессионального образования. Описаны организационно-педагогические условия, программа поэтапного формирования готовности.

Ключевые слова. Модель, педагоги, программа, учреждения профессионального образования, учащиеся с ОПФР, формирование.

The article summarizes the results of the research of readiness of teachers of vocational education institutions in the inclusive education of student with special needs. Particular attention is paid to structural-functional model of formation of readiness of teachers for inclusive education of student with special needs in vocational education institutions. We describe the organizational and pedagogical conditions of formation of readiness phased program.

Keywords. Model, teachers, a program, vocational education institutions, students with special needs, forming.

Готовность педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР в учреждениях профессионального образования (далее – УПО) – это интегральная многокомпонентная характеристика, отвечающая требованиям деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования, сущностными характеристиками которой являются: взаимосвязь личностных (мотивации, способностей, знаний, умений, опыта для обучения лиц с ОПФР в УПО) и функциональных (настрой, актуализация и приспособление возможностей для успешного обучения в условиях инклюзивного образования) характеристик; заблаговременное формирование, развитие и совершенствование необходимых для успешной деятельности знаний, умений, состояний, свойств личности педагога; сформированная готовность – основа для формирования компетентности педагогов УПО в сфере инклюзивного образования. Ее структура включает: мотивационный компонент, выполняющий системообразующую функцию, теоретический, практический, эмоционально-волевой компоненты [1].

Исследование готовности педагогов к обучению лиц с особенностями психофизического развития в группах совместного обучения, в котором приняли участие 390 педагогических работников УПО из 42 учебных заведений профессио-

нально-технического образования, показало, что высокий уровень мотивационного компонента готовности, который диагностируется при наличии позитивного опыта общения с лицами с ОПФР, интереса к обучению учащихся с ОПФР, мотивированного альтруистическими установками, профессиональным или личностным саморазвитием, при проявлении желания работать с такими учащимися, активном интересе к процессу решения педагогических задач, связанных с интегрированным обучением, и положительном отношении к нему, выявлен у 21,3 % педагогических работников.

Высокий уровень теоретического компонента готовности выявлен у 10,2 % педагогов УПО, их отличает высокий уровень знаний психофизических особенностей учащихся с ОПФР, особенностей их познавательной, эмоционально-волевой сферы, особенностей методики обучения учащихся с ОПФР, четкое представление о дифференцированном обучении (ДО), знание отличий внешней и внутренней дифференциации, знании способов организации и осуществления ДО на занятии.

Высокий уровень практического компонента готовности характерен лишь для 22,5 % педагогов УПО, у которых имеется в наличие программно-планирующей документации и мето-

дическая литература по вопросам обучения учащихся с ОПФР, проявляется высокий уровень умений диагностировать учебные возможности учащихся, в том числе, имеющих ОПФР, организовать их обучение, высокий уровень умений и навыков осуществления ДО, систематическое применение его в своей деятельности.

Высокий уровень эмоционально-волевого компонента готовности выявлен у 37,7 % респондентов, для которых характерна высокая чувствительность к потребностям учащихся с ОПФР, способность понять их мысли и чувства, умение контролировать свои эмоции и поведение в нестандартных ситуациях, способность проявить настойчивость в достижении цели при обучении учащихся с ОПФР [3].

Разработана структурно-функциональная модель формирования готовности педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР в УПО, представляющая собой совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему, состоящую из целевого, организационно-содержательного и результативного блоков, реализующих определенные функции. В целевой блок модели включены: социальный заказ, определяющийся социальными и психолого-педагогическими детерминантами формирования компетентности педагогов в сфере инклюзивного образования, цель, педагогические и андрагогические принципы.

В организационно-содержательный блок структурно-функциональной модели формирования готовности педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР в УПО включены: выполняющие организационно-педагогические условия, программа и содержание деятельности по поэтапному формированию готовности педагогов УПО к инклюзивному обучению, которые соответствуют структуре целостного педагогического процесса, основаны на структурных компонентах готовности педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР в УПО, с применением соответствующих каждому этапу методов, средств и форм обучения.

Организационно-педагогические условия формирования готовности педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР в УПО мы рассматриваем как совокупность объективных, целенаправленно сконструированных и потенциальных возможностей, включающие блок организационных условий: на управленческом уровне (соблюдение уменьшенной наполняемости учебных групп), на мате-

риально-техническом уровне (создание инклюзивной образовательной среды в УПО, методическое обеспечение образовательного процесса учащихся с ОПФР); на кадровом уровне (организация подготовки педагогов, осуществляющих образовательную деятельность лиц с ОПФР); и блок педагогических условий (взаимодействие с работодателями, адаптация учебных планов и программ, функционирование системы психолого-педагогического сопровождения лиц с ОПФР, организация психолого-медико-педагогического консилиума в УПО), обеспечивающие, на основании взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, индивидуализацию обучения учащихся с ОПФР в УПО. Системообразующую функцию при создании организационно-педагогических условий выполняет психолого-медико-педагогический консилиум в УПО. Данная форма взаимодействия определяет функции субъектов образовательного процесса и позволяет обеспечить разработку индивидуального образовательного маршрута учащегося с ОПФР [2].

Программа и содержание деятельности по поэтапному формированию готовности педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР в УПО основана на структурных компонентах готовности педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР в УПО – мотивационном, теоретическом, практическом, эмоционально-волевом. Каждый этап включает дидактические цели, специальное содержание, оптимальные методы, средства, и формы формирования готовности педагогов.

Основная цель мотивационного этапа – формирование положительного отношения к обучению учащихся с ОПФР. Содержание деятельности на этапе формирования мотивационного компонента готовности педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР предусматривает: выявление и осознание стереотипов по отношению к лицам с ОПФР, осознание прав лиц с ОПФР на образование, формирование положительного отношения к инклюзивному обучению, ознакомление с международными нормативными документами по правам человека, правам детей, правам инвалидов, осознание слушателями равенства прав всех без исключения людей, ознакомление с основными положениями и терминами Конвенции о правах инвалидов, детальное ознакомление со статьей 24 – «Право на образование», осознанное принятие права на образование лиц с ОПФР, ознакомление с существующей нормативной базой

Республики Беларусь по вопросам обучения лиц с ОПФР; анализ возможностей учреждений профессионального образования для обучения лиц с ОПФР. На данном этапе основными являлись методы формирования сознания личности: разъяснение, внушение, этическая беседа, диспут, пример. Были разработаны деловые игры «Международное право», «Конвенция о правах инвалидов», «Нормативная база Республики Беларусь по вопросам профессионального обучения лиц с ОПФР», «Барьеры и стереотипы» и др.

Основная цель теоретического этапа – формирование теоретического компонента готовности. Содержание деятельности предусматривает: ознакомление с подходами к классификации лиц с ОПФР: медицинской, психологической и педагогической, понятием и основными видами дизонтогенеза; ознакомление с психологическими особенностями учащихся с ОПФР; ознакомление с методикой теоретического и практического обучения лиц с ОПФР: особенностями применения методов обучения учащихся с ОПФР; ознакомление с организационными условиями (управленческими, материально-техническими, кадровыми требованиями); педагогическими условиями формирования готовности педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР; ознакомление с требованиями к пространственным, организационно-смысловым, предметным и социально-психологическим ресурсам образовательной среды; ознакомление с возможностью разработки индивидуального образовательного маршрута для учащегося с ОПФР; ознакомление с технологиями обучения в инклюзивных группах; ознакомление со способами формирования инклюзивной культуры основных субъектов образовательного процесса. На данном этапе нами преимущественно использовались интерактивные методы обучения с опорой на опыт педагогов: эвристическая беседа, «мозговая атака», презентации, дискуссии, метод «круглого стола», метод «деловой игры», конкурсы практических работ с их обсуждением, ролевые игры, тренинги, кейс-метод (разбор конкретных производственных ситуаций) и т. д. Для данного этапа были разработаны: презентации «Дизонтогенез», деловые игры «Психологический портрет», «Анализ учебных возможностей учащегося», «Особенности организации учебно-практической деятельности», задание «Индивидуальный маршрут» и др.

Основная цель практического этапа – формирование практических навыков, необходи-

мых для обучения учащихся с ОПФР. Содержание деятельности на данном этапе предусматривает: формирование навыков анализа заключений ЦКРОиР, проведения анализа экспертного опроса работодателей; отработку навыков оценки учебных возможностей учащихся с ОПФР; разработки индивидуальных планов: учебного плана, психологического сопровождения, реабилитационной работы, плана воспитательной работы; адаптации содержания, методов, средств обучения к потребностям учащихся; обучение навыкам дифференцированного обучения в инклюзивных группах, подготовки дифференцированных заданий; разработки программы воспитания при инклюзивном образовании, создание методической копилки инклюзивного образования. На этапе формирования практического компонента готовности используются активные имитационные методы: анализ конкретных ситуаций (кейс-метод), деловые игры, учебные игры, игровое проектирование, имитационные упражнения, инсценировка, тренинг), разработаны деловые и учебные игры «Психолого-медико-педагогический консилиум в УО», «Как учить», «Методисты» и др.

Основная цель эмоционально-волевого этапа – формирование навыков саморегуляции. Содержание деятельности предусматривает: обучение навыкам эффективного целеполагания, активным и пассивным методам саморегуляции, обучение методам управления эмоциональных состояний; конструктивным методам разрешения конфликтов; развитие эмпатии. На этапе формирования практического компонента готовности применяются тренинги, ролевые игры, кейс-метод. Для реализации целей данного этапа разработаны тренинги эмоциональной устойчивости, профилактики эмоционального выгорания, эмпатии, бесконфликтного взаимодействия и др.

Формы обучения: индивидуальные задания, работа в парах, групповые, диалогические формы занятий, в том числе интерактивные формы обучения.

Критериально-результативный блок выполняет диагностическую и оценочную функции и содержит в себе критерии и показатели оценки эффективности и сформированности каждого из компонентов готовности педагогов к инклюзивному обучению лиц с ОПФР на низком, среднем и высоком уровнях, что обеспечивает запланированный результат [1].

Результаты исследования прошли апробацию и внедрены в деятельность УО «Слуцкий

государственный сельскохозяйственный колледж», при повышении квалификации руководящих работников и специалистов учреждений ПТО и ССО «Организация инклюзивного профессионального обучения лиц с особенностями

психофизического развития» (преподаватели, методисты, мастера п/о); «Создание инклюзивного образовательного пространства в учреждении образования» (заместители директора, специалисты СППС, кураторы учебных групп).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соловьева, О. А. Готовность педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР в учреждениях профессионального образования / О. А. Соловьева // Профессиональное образование. – № 1. – 2016. – С. 9-14.
2. Соловьева, О. А. Организационно-педагогические условия обучения учащихся с особенностями психофизического развития в учреждениях профессионального образования / О. А. Соловьева // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. статей : в 2-х ч./ под общ. ред : Е. Л. Касьяник. – Минск : РИПО, 2014. – Ч. 2. С. 348-355.
3. Соловьева, О. А. Методика определения готовности педагогов к инклюзивному обучению учащихся с особенностями психофизического развития / О. А. Соловьева, М. Н. Демидко // Непрерывное профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (Минск, Республика Беларусь, 17-18 декабря 2015. – Минск : БГУИР, 2015. – С. 90-92.

ОПЫТ ПОЛЬСКИХ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРОДВИЖЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

THE EXPERIENCE OF POLISH NON- GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN THE PROMOTION OF SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN AND YOUTH WITH DISABILITIES

О. П. Соловьева
БГПУ (г. Минск)

A. Salauyova
BSPU (Minsk)

В публикации описываются социальные аспекты деятельности польских негосударственных организаций, оказывающих поддержку детям и молодежи с инвалидностью и их родителям. Основой социальной поддержки лица с инвалидностью является включение индивида в систему социальных связей. В рамках негосударственных организаций детям и молодежи с инвалидностью и их семьям могут быть оказаны разного рода услуги, обеспечена информационно-образовательная, эмоциональная, ценностная, материально-техническая поддержка, реализовано содействие в развитии.

Ключевые слова. Негосударственные организации, дети и молодежь с инвалидностью, социальная модель инвалидности, виды социальной поддержки.

The publication describes the social aspects of the Polish non-governmental organizations that support children and youth with disabilities and their parents. The basis of social support to persons with disabilities is the inclusion of an individual in social relations. Within the framework of non-governmental organizations for children and youth with disabilities and their families can be provided all sorts of services, provided the information and educational, emotional, value, logistical support, implemented development assistance.

Keywords. Non-governmental organizations, children and young people with disabilities, the social model of disability, types of social support.

Ратификация Польшей в 2012 году Конвенции о правах людей с инвалидностью гарантирует реализацию права людей с инвалидностью на полный доступ ко всем общественным благам (услугам, информации, помощи, развлечениям и др.), на оптимально возможную самостоятельную, творческую жизнь с учетом имеющегося потенциала. В связи с этим усиливается акцент на социальной модели трактовки инвалидности, в рамках которой последняя рассматривается как проблема средовая, возникающая вследствие наличия в обществе различного рода барьеров (архитектурных, правовых, ментальных, информационных и др.). Социальный подход к трактовке проблемы инвалидности предполагает необходимость биосоциальной интеграции людей с инвалидностью, субъектного отношения к ним (как к участникам диалога, взаимодействия в обществе, персонам, участвующим в решении собственных проблем) [2; 4].

Люди с инвалидностью, а также их родственники нуждаются в социальной поддержке, которая может оказываться как госу-

дарственными учреждениями (институтами), так и негосударственными некоммерческими организациями. В Республике Польша негосударственные некоммерческие организации представлены фондами и общественными организациями (в том числе и группами самопомощи). Общественные организации создаются как правило самими родителями детей и молодежи с инвалидностью, лицами с инвалидностью, различными специалистами, участвующими в реабилитации людей с инвалидностью, и другими нормально функционирующими людьми. Основой социальной поддержки является включение (инклюзия) человека в систему социальных связей. Чем больше таких связей, тем выше уровень удовлетворенности человека своей жизнью. В общественной организации имеются условия для создания индивидууму большого количества таких связей и оказания различных видов поддержки (не только материально-технической, но и образовательно-информационной, эмоциональной, ценностной, в виде содействия в развитии, поддержки

посредством оказания различного рода услуг и др.) [5; 4].

В общественных организациях взаимоотношения между людьми носят партнерский характер. Это способствует созданию общего терапевтического климата: человек с инвалидностью рассматривается как значимая личность; создаются условия для развития потенциала человека с инвалидностью; человек, нормально функционирующий, может реализовать свои идеи, проявить профессионализм, удовлетворить экзистенциальные, альтруистические потребности. Родители детей и молодежи с инвалидностью, люди с инвалидностью, специалисты и др. посредством общественной организации могут действовать мобильно, гибко, могут принимать активное участие в разрешении актуальных проблем, реализации полезных инициатив, связанных с инвалидностью.

Деятельность польских общественных организаций, оказывающих поддержку детям и молодежи с инвалидностью, осуществляется по следующим направлениям:

- объединение, организация детей и молодежи с инвалидностью и включение их в общественные процессы с учетом возможностей, индивидуальных и возрастных особенностей;
- просвещение детей и молодежи с инвалидностью, их родителей в вопросах сущности состояния, лечения и реабилитации;
- применение на практике современных методов лечения и реабилитации детей, и молодежи с инвалидностью;
- участие в разработке и реализации различных лечебных, образовательных и профилактических программ совместно с научно-практическими центрами;
- представление интересов детей и молодежи с инвалидностью, их родителей, в органах государственной администрации, самоуправления, других государственных институтах;
- участие в координации и интеграции деятельности органов государственной власти, органов местного самоуправления, учреждений здравоохранения, образования, социальной защиты и всех субъектов, заинтересованных в процессе реабилитации, улучшения качества жизни детей и молодежи с инвалидностью;
- распространение знаний об инвалидности, проблемах, проявлениях дискриминации людей с инвалидностью;

- взаимодействие с другими негосударственными организациями, оказывающими поддержку детям и молодежи с инвалидностью, их родителям с целью обмена опытом, реализации совместных проектов.

Вид оказываемой социальной поддержки детям и молодежи с инвалидностью, их родителям в определенной степени зависит от видов и форм деятельности, контингента общественной организации и др. [1, 3, 4]. Информационно-образовательная поддержка детей и молодежи с инвалидностью и их семей предполагает:

- подготовку, издание и распространение печатной продукции для родителей, детей и молодежи, специалистов, касающейся актуальных проблем реабилитации людей с инвалидностью;
- участие в разработке, реализации различных образовательных программ совместно с научно-практическими центрами;
- проведение диагностических исследований, касающихся проблем детей и молодежи с инвалидностью;
- организацию и проведение образовательных конференций для родителей, молодежи с инвалидностью;
- организацию и проведение образовательных симпозиумов для специалистов, работающих с детьми и молодежью с инвалидностью и их родителями;
- организацию юридических, психологических, социальных приемных, информационных пунктов;
- организацию и проведение профориентационных мероприятий для детей и молодежи с инвалидностью;
- организацию акций (в том числе с использованием средств массовой информации) с целью просвещения общественности о том или ином состоянии, заболевании, проблемах, проявлениях дискриминации детей и молодежи с инвалидностью и их семей, формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью; распространения информации о проводимых благотворительных акциях, формах помощи;
- организацию и проведение для детей и молодежи с инвалидностью тренингов, интеграционных лагерей и др.;
- организацию образовательных курсов для родителей детей и молодежи с инвалидностью;
- организацию образовательных, воспитательных и терапевтических занятий (по

логоритмике, хореотерапии, библиотерапии и др.), художественных, театральных, музыкальных, ткаческих и др. мастерских;

- организацию консультативных встреч, бесед родителей детей и молодежи с инвалидностью со специалистами, другими людьми с инвалидностью, имеющими позитивный опыт преодоления жизненных трудностей;
- организацию встреч родителей, членов организации с представителями различных государственных и негосударственных учреждений;
- создание и обеспечение функционирования библиотек, видеотек по проблеме инвалидности.

Эмоциональная поддержка родителей детей и молодежи с инвалидностью в рамках общественных организаций осуществляется в форме бесед, встреч с другими родителями, людьми с инвалидностью, имеющими опыт существования с подобными проблемами. Широкое распространение находят разработка и реализация специальных программ для женщин, воспитывающих ребенка с инвалидностью. Такие программы включают:

- организацию дискуссий и лекций, связанных с профессиональной, семейной и личной жизнью женщины, ее здоровьем;
- организацию бесплатных консультаций парикмахеров, косметологов, физиотерапевтов, остеопатов и других;
- организацию разного рода совместных занятий, времяпрепровождения матерей с детьми с целью удовлетворения потребности в общении женщин, воспитывающих детей раннего возраста.

Большое значение в оказании эмоциональной, ценностной поддержки имеет организация совместного проведения свободного времени семьями, воспитывающими ребенка с инвалидностью и нормально развивающегося ребенка. Во время таких встреч родители нормально развивающегося ребенка могут лучше узнать проблемы семьи ребенка с инвалидностью, временно взять часть обязанностей по опеке за таким ребенком на себя. Это способствует физической и психологической разгрузке родителя, воспитывающего ребенка с инвалидностью, предупреждает его эмоциональное выгорание. Совместные встречи в форме бесед о своих переживаниях, достижениях, произошедших событиях, во время подготовки к праздникам и их празднования способствуют формированию чувства безопасности у детей с инвалидностью и у их нормально развивающихся сверстников, у родителей тех и других.

Ценностная поддержка оказывается также посредством презентации продуктов, созданных людьми с инвалидностью, с целью повышения значимости, социальной привлекательности последних.

Содействие в развитии детей и молодежи с инвалидностью, оказываемое в рамках общественной организации, связано с организацией их отдыха, который должен носить активный и развивающий характер (прогулки, экскурсии, выезды в горы, на море, занятия в области арт-, энімалтерапии, изучение занимательного материала из различных предметных областей и др.).

Поддержка в виде оказания различного рода услуг связана с помощью родителям детей и молодежи с инвалидностью в рутинных делах по дому и вне его.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dziecko niepełnosprawne. Narzędzia diagnostyczne i terapeutyczne / Pod red. W. Samborskiego, E. Gajewskiej. – Poznań, 2009. – 216 s.
2. Pedagogika specjalna / Pod red. W. Dykcika. – Poznań, 2005. – 320 s.
3. Podmiot Sztuka – Terapia – Edukacja. Rozwijanie potencjału twórczego / Pod red. M. Cyłkowskiej-Nowak, J. Imelskiej, E. Kasperek-Golimowskiej. – Poznań, 2012. – 98 s.
4. Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych / Pod red. A. Pieleckiego. – Lublin, 2002. – 204 s.
5. Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach.

**ПОДДЕРЖИВАЮЩАЯ
И АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
КАК СРЕДСТВО УСТРАНЕНИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**AUGMENTATIVE
AND ALTERNATIVE
COMMUNICATION AS A MEANS
OF ADDRESSING SOCIAL
EXCLUSION OF CHILDREN
WITH SPECIAL NEEDS**

Е. Н. Сороко
БГПУ (г. Минск)

E. Soroko
BSPU (Minsk)

В статье поднимается проблема социальной изоляции детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения. Раскрываются возможности поддерживающей и альтернативной коммуникации как средства социальной независимости «безречевых» людей. Характеризуются требования к разработке индивидуальной программы обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации.

Ключевые слова. Дети с особенностями психофизического развития, инклюзивное образование, социальная изоляция, социальная независимость, качество жизни, поддерживающая и альтернативная коммуникация.

The article raises the problem of social exclusion of children with disorders of verbal communication skills. Reveals the possibilities of augmentative and alternative communication as a means of social independence non-verbal people. Requirements are to develop individual programmes of learning augmentative and alternative communication.

Кeywords. Children with special needs, inclusive education, social isolation, social independence, quality of life, augmentative and alternative communication.

Инклюзия, инклюзивное образование, нормализация жизнедеятельности, повышение качества жизни, доступная среда, толерантное отношение – последнее время все эти термины активно входят в лексику не только специалистов систем образования и социальной защиты, но и многих граждан Республики Беларусь. Это обусловлено рядом факторов. Во-первых, популяризация необходимости признания прав людей с особенностями психофизического развития приводит к изменению взглядов так называемого «здорового общества», во-вторых, Президентом Республики Беларусь подписана Конвенция о правах инвалидов и, в-третьих, реализуется Концепция инклюзивного образования (обучающихся с особенностями психофизического развития). Поэтому основной целью является изменение общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению людей с особенностями психофизического развития в социум. Причем данный процесс должен отвечать интересам всех членов общества, способствовать росту их способности к самостоятельной жизни и обеспечению равенства их прав. В связи с чем

является важным, чтобы практика инклюзии не опиралась на стремление или принуждение «быть как все», так как в данном случае она вступает в противоречие с правом «быть самим собой» [2].

Одним из условий успешной как образовательной, так и социальной инклюзии людей с особенностями психофизического развития является их способность к взаимодействию с другими людьми. В то же время не всем людям доступны общепринятые формы общения. Так, система коммуникации лиц с расстройствами орального и артикуляторного праксиса при детском церебральном параличе, с расстройствами аутистического спектра, с тяжелыми и (или) множественными нарушениями сводится к малодифференцированным и социально неприемлемым коммуникативным сигналам. Оказываясь непонятыми люди с особенностями психофизического развития, имеющие нарушения навыков вербального общения, становятся непредсказуемыми, агрессивными, социально и психологически одинокими. Зачастую социальные контакты окружающих с так называемыми «безречевыми» людьми ограничива-

ются лишь удовлетворением жизненно важных (витальных) потребностей последних: сменить положение тела, справить нужду, накормить, напоить, переодеть, вывести на прогулку и т. д. Таким образом, людям с особенностями психофизического развития отводится пассивная роль в коммуникативном процессе. В данном случае «здоровое сообщество» лишает «безречевых» людей возможности сделать даже минимальный выбор, нарушает их права на выражение своих потребностей, чувств и желаний. Вместе с этим все люди с особенностями психофизического развития, имеющие нарушения навыков вербального общения, могут овладеть доступной системной коммуникацией и удовлетворить свои как коммуникативные, так и других потребности.

Согласно Конвенции о правах инвалидов «общение включает использование языков, текстов, азбуки Брайля, тактильного общения, крупного шрифта, доступных мультимедийных средств, равно как печатных материалов, аудиосредств, обычного языка, чтецов, а также усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, включая доступную информационно-коммуникационную технологию» [2].

В связи с чем для улучшения коммуникативных возможностей людей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения, повышения качества их жизни, в мировой практике, в том числе и в Республике Беларусь, используется поддерживающая и альтернативная коммуникация (Augmentative and Alternative Communication (AAC)), которая рассматривается в различных аспектах: как способ коммуникации, отличный от вербальной коммуникации; как группа процедур и процессов, с помощью которых возможна эффективная коммуникация; как поддержка или замена устной и (или) письменной речи и т. д. [3]. То есть поддерживающая и альтернативная коммуникация – это коммуникация с помощью различных невербальных средств.

Как показывает практический опыт, в Республике Беларусь ведется работа по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития. Основными средствами, которым обучают «безречевых» детей, являются: жесты и графические изображения, в частности, пиктограммы и картинные символы коммуникации. Также в конце 2015 года компания Velcom, компания

«Ваймикс» и Международная благотворительная общественная организация «Дети. Аутизм. Родители» презентовали в Минске приложение «Коммуникатор ДАР», предназначенное для детей и взрослых с аутизмом, которое стало первым белорусским продуктом на рынке разработок для «безречевых» людей.

Вместе с тем представленный перечень средств поддерживающей и альтернативной коммуникации не учитывает в полной мере уникальный мировой опыт в данной области. На сегодняшний день к средствам поддерживающей и альтернативной коммуникации относятся: реакции на вегетативной основе (потовыделение, слюновыделение, покраснение кожи, вздрагивание, расширение глазных щелей и др.), взгляд, мимика, жесты и телодвижения, предметы, части предметов, миниатюрные копии предметов, графические средства (картинки, пиктограммы, символы, фотографии), технические средства коммуникации (низко-, средне- и высокотехнологичные коммуникаторы) и специальные коммуникативные приложения для планшетов и телефонов [4].

Выбор того или иного средства поддерживающей и альтернативной коммуникации зависит от индивидуальных возможностей и потребностей каждого конкретного пользователя, профессиональной компетентности педагогов, ответственности и степени участия родителей.

Для того чтобы невербальные средства коммуникации позволили «безречевому» ребенку чувствовать себя полноценным членом общества, необходимо пошагово решить целый спектр задач:

- определить актуальное(-ые) для ребенка средства невербальной коммуникации;
- определить, будут ли невербальные средства выступать в качестве поддержки или альтернативы;
- создать коммуникативные ситуации, выбрать коммуникативные стратегии и тактики инициирования потребности в применении средств поддерживающей и альтернативной коммуникации;
- сформировать понимание сущности и необходимости коммуникации, последствий коммуникативного поведения;
- сформировать умение самостоятельно инициировать общение;
- сформировать элементарные коммуникативные функции (требование, выбор, согласие и несогласие и др.) и умение к их актуа-

лизации в различных жизненных ситуациях и т. д. [2].

Коррекционная работа по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития строится на основе деятельностно-ориентированной концепции, в соответствии с которой главным условием выступает активная, относительно открытая деятельность самого «безречевого» человека в реальных жизненных ситуациях. С этих позиций в основе содержания обучения лежат обусловленные потребностями детей высокомотивированные коммуникативные ситуации, которые являются вариативными и определяются потенциальным содержанием коммуникации, объемом имеющихся средств общения, степенью самостоятельности и осознанности иницируемых коммуникативных сигналов, объемом и характером помощи, стратегиями активизации коммуникативного поведения.

Реализация содержания обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации осуществляется дифференцированно, с учетом актуального и потенциального уровней развития ее пользователя. Вместе с этим возрастной критерий и медицинский диагноз не являются определяющими в выборе содержания обучения. Для каждого конкретного ребенка создается индивидуальная программа обучения, харак-

теризующаяся вариативностью и гибкостью ее содержания.

В качестве основных положений в создании индивидуальной программы обучения коммуникации «безречевого» ребенка можно выделить следующие: определение «коммуникативного портрета» пользователя поддерживающей и альтернативной коммуникации в ходе системной диагностики; выделение периодов обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации с учетом принципа системности и последовательности; концентрическое расположение обучающего материала, позволяющее закрепить коммуникативные умения, сформированные в предыдущий период обучения, в новых условиях в более усложненном виде; варьирование объема содержательного материала, последовательности и сроков его изучения в соответствии с индивидуальными возможностями пользователя [2].

Таким образом, только при грамотной организации работы по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации, слаженной работы команды специалистов и родителей, учете потребностей и возможностей каждого конкретного пользователя, может быть обеспечена полная или частичная социальная независимость «безречевых» детей и устранена их социальная изоляция.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Алехина // *Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : монография* / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина ; под общ. ред. Н. В. Лалетина ; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева [и др.]. – Красноярск, 2013. – С. 71–95.
2. Горудко, Т. В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация : учеб.-метод. пособие / Т. В. Горудко. – Минск : БГПУ, 2015. – 148 с.
3. Конференция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org/ru/>. – Дата доступа: 11.09.2016.
4. Сороко, Е. Н. Опыт Республики Беларусь в области обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с нарушениями навыков вербального общения / Е. Н. Сороко // *Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии*. Сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. 18–20 сент. 2014 г. / под науч. ред. В. Л. Рыскиной. – СПб., 2014. – С. 203–209.

Н. В. Старовойт

БФУ им. И. Канта (г. Калининград)

N. Starovoit

Baltic Federal University (Kaliningrad)

В статье описываются методы формирования инклюзивной культуры у будущих педагогов.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, инклюзивная культура, подготовка педагогов.

This article describes the methods of formation of an inclusive culture at the future teachers.

Keywords. Inclusive education, inclusive culture, teachers training.

Как отмечают авторитетные исследователи, эффективность реализации образовательной инклюзии во многом зависит от готовности педагога к работе со всеми субъектами инклюзивного образовательного пространства: типичными и «особыми» детьми, их родителями, специалистами. Недаром учителя называют «золотым сечением» инклюзии. В связи с этим растет число научных исследований и методических разработок, посвященных подготовке будущих и действующих педагогов всех уровней образования к работе в условиях инклюзивного образования; вводятся новые термины и понятия, среди них «готовность педагогов к инклюзивному образованию», «профессионально-личностная готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивная готовность», «инклюзивная компетентность», «инклюзивная культура».

В рамках данной статьи проанализируем подходы ученых к определению инклюзивной культуры педагога, выделению ее компонентов, описанию успешных практик формирования.

В. В. Хитрюк рассматривает инклюзивную культуру как составляющую профессионально-педагогической культуры и определяет ее как «интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения), определять оптимальные условия развития каждого ребенка» [4, с. 81]. На основании проведенного структурно-уровневого анализа инклюзивной готовности автор определяет исследуемый феномен как первый

этап в формировании инклюзивной культуры будущих педагогов.

Авторы статьи «Инклюзивная культура будущих педагогов «включенного» образования» Т. В. Емельянова и А. А. Синявская [2] рассматривают инклюзивную культуру будущих педагогов как нравственную составляющую их профессиональной готовности к работе в условиях инклюзивного образования. На основе синтеза понятий общей и профессионально-педагогической культуры педагога исследователи определяют инклюзивную культуру как «личностное качество учителя, интегрирующее его собственную позицию по отношению к инклюзивному образованию» [2, с. 40]. Слагаемыми инклюзивной культуры педагогов являются:

1. Аксиологический компонент – это система инклюзивных ценностей педагога. Среди наиболее значимых – взаимное уважение, толерантность, осознание себя частью общества, взаимопомощь, возможность учиться друг у друга. Как подчеркивают исследователи, «интериоризация основных принципов и ценностей инклюзии является фундаментом, на котором строится весь процесс формирования инклюзивной культуры будущих педагогов» [2, с. 40].

2. Мировоззренческий компонент – это личностная направленность будущих и уже состоявшихся учителей на реализацию инклюзивных идей в своей педагогической деятельности. Проявляется в желании, способности, заинтересованности в работе с «особыми» детьми.

3. Личностный компонент – совокупность важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств. Как отмечают исследователи, нужно делать акцент на развитие саморегуляции, самодисциплины, рефлексии. Учителю, работающему с «особыми» детьми, особенно

необходимо проявлять теплоту, доброжелательность, толерантность, тактичность, эмпатию, жизнерадостность, ответственность. Высокий уровень развития этих качеств личности может стать основой для формирования педагогического мастерства, позволяющего студентам успешно преодолевать трудности работы в инклюзивном классе. Также педагогу инклюзивного образования необходимо владеть этически грамотной и выдержанной терминологией, культурой инклюзии.

4. Поведенческий компонент – это специфические нормы этикета, характерные для социальных взаимодействий внутри инклюзивного сообщества.

Исследователи делают вывод, что «инклюзивная культура является основой, первым этапом формирования готовности студентов педагогических вузов к работе в инклюзивной образовательной среде» [2, с. 41].

Сравнение двух представленных подходов показывает, что ученые по-разному определяют дефиниции исследуемого феномена, динамику становления инклюзивной готовности и инклюзивной культуры. В одном случае инклюзивная готовность выступает как основа, первый этап формирования инклюзивной культуры педагога, в другом – с точностью наоборот.

Е. В. Богданова [1] раскрывает феномен «инклюзивная культура» через этические нормы общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья, поскольку неотъемлемой частью культуры педагога, в том числе и работающего в условиях инклюзии, являются коммуникативные навыки.

Иной взгляд на проблему инклюзивной культуры предлагает А. Ю. Шеманов [5]. По мнению ученого, в анализе антропологических оснований инклюзивной культуры игнорируется аспект значения культуры для развития человека и механизмы ее освоения. А. Ю. Шеманов рассматривает основные положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского для развития концепции инклюзии детей с ограничениями жизнедеятельности и преодоления некоторых из ее ограничений и противоречий.

Зарубежный исследователь J. Corbett предлагает четыре составляющие инклюзивной культуры, которые необходимо формировать у педагога: уважительное отношение учителей ко взглядам, которые отсутствуют в их личном жизненном опыте; осознание педагогами того, что интеллектуально развитые люди встреча-

ются не только среди тех, кто наделен высоким социальным и академическим статусом; признание равных возможностей всех обучающихся в праве на образование и удовлетворение этих прав с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка; осознанное следование истинно педагогическим приоритетам и ценностям; формирование умения у педагогов работать в команде, организовывать коллективное сотрудничество [7].

По мнению И. М. Яковлевой, педагог, готовящийся работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен принять следующую систему профессионально-ценностных ориентаций: признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, требующей больших духовных и энергетических затрат и др. [6, с. 242].

Важной задачей профессиональной подготовки педагогов является формирование профессионально-личностных качеств. Базовым профессионально-личностным качеством будущего педагога инклюзивного образования ученые считают готовность к оказанию педагогической и психологической помощи людям с нарушениями в развитии, включающую эмпатию, толерантность, альтруизм, педагогический оптимизм, ответственность за выбранные приоритеты в работе и за полученный результат [3, с. 289].

В практике подготовки студентов направлений «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование» Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта широко используются такие формы работы, как кинолектории, вечера социальной рекламы, тренинги, деловые игры, дебаты, эссе, подготовка презентаций «История успеха», семинары-практикумы на базе инклюзивных детских садов и школ.

На протяжении ряда лет реализуется просветительский проект «Мир разнолик», представляющий собой календарь «особых» дат. На первом этапе был составлен список дат. Среди них: Всемирный день глухих, Всемирный день психического здоровья, Всемирный день борьбы

с диабетом, Всемирный день инвалидов, Международный день редких заболеваний, Всемирный день человека с синдромом Дауна, Всемирный день человека с аутизмом, Международный день белой трости, Международный день заикающихся людей и др. На втором этапе мини-группы студентов разрабатывают тематические информационные материалы: история знаменательной даты, статистические данные и интересные факты об этом дне, описания нарушений и причин их возникновения, краткие биографии и достижения «особых» людей, рассмотрение психологической составляющей (как сам человек чувствует себя, каким видит мир, какие трудности испытывает, в какой помощи нуждается), списки методической литературы и интернет-ресурсов, рекомендации по взаимодействию с людьми с ОВЗ. Подготовленные материалы представляются на стенде для широкой университетской общественности.

Вызывает интерес у будущих педагогов и подготовка эмблем инклюзивного детского сада / школы. Выставка работ организуется к 27 сентября, Дню воспитателя и всех дошкольных работников и к 5 октября – Международному дню учителя.

Квест по инклюзивному образованию готовят студенты старших курсов для младших. Задания самые разнообразные: викторины,

пазлы, работа с художественными и научно-популярными текстами, киноотрывками.

Все перечисленные формы способствуют усилению аксиологического аспекта в подготовке будущих педагогов. Технологический (деятельностный) аспект подготовки осуществляется через непосредственное общение и взаимодействие студентов с детьми с особенностями в психофизическом развитии. С 2015 года на базе школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья проводится психолого-педагогический марафон «Твори, выдумывай, пробуй!». Студенты совместно с преподавателем университета разрабатывают конкурсные задания, готовят бланки для ответов, оценочные листы. Все материалы готовятся с учетом особенностей обучающихся в этой школе ребят (с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата). После конкурсов ребята вместе поют, смотрят выступление студенческой команды КВН. Такое сотрудничество школы и вуза позволяет решать задачи социальной адаптации и интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и профессиональной подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

При таком подходе обучение студентов становится профессионально и социально ответственным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова, Е. В. Инклюзивная культура как составляющая педагогической культуры педагога в условиях инклюзивного обучения / Е. В. Богданова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сборник материалов I Международного Интернет-симпозиума (7 сентября – 7 октября 2015 г.) / под ред. Н. М. Бородинец, Ю. В. Прилепко. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. – С. 19–23.
2. Емельянова, Т. В., Синявская, А. А. Инклюзивная культура будущих педагогов «включенного» образования / Т. В. Емельянова, А. А. Синявская // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 октября 2015 г.: в 10 ч. / под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. – № 7, часть X. – С. 38–41. URL: <http://issledo.ru/> (дата обращения: 04.10.2016).
3. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова и др., под ред. Н. М. Назаровой. М.: ИНФРА-М, 2017. – 335 с.
4. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В. В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. №1 (2012): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. – Брянск: РИО БГУ, 2012. – С. 80–84. URL: <http://vestnik-brgu.ru/> (дата обращения: 04.10.2016).

5. Шеманов, А. Ю. Антропологические основания подходов к созданию технологий инклюзивного образования / А. Ю. Шеманов // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – С. 123–127.
6. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И. М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20 – 22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 242–243.
7. Corbet, J. Inclusive education and school culture [Inkljuzivnoe obrazovanie i shkol'naja kul'tura] [Jelektronnyj resurs]: Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Educaition. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53-61. URL: <http://www.tandfonline.com/> (data obrashhenija: 04.10.2016).

УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL

Л. П. Стасюк

ВНУ имени Леси Украинки (г. Луцк)

L. Stasiuk

VNU named after Lesya Ukrainka (Lutsk)

Статья посвящена анализу условий внедрения инклюзивного образования в начальной школе детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, дети с особенностями психофизического развития.

The article is devoted to analysis of conditions of inclusive education implementation at elementary school preschool children with features of psychophysical development.

Keywords. Inclusive education, children with special needs.

Результаты исследований ученых и практиков многих стран подтверждают, что инклюзивный подход полезен с социальной, академической и даже финансовой точек зрения как в целом для школьной системы, так и для всех детей, которые привлекаются к инклюзивному образованию.

Ученые убеждены: инклюзивное образование для детей с нарушениями развития по всем параметрам должно быть таким же, как образование, которое получают дети без нарушений. Речь идет о полном участии в обучении в обычном классе, в котором дети с нарушениями проводят большую часть времени и участвуют во всем, что происходит в нем. В то же время для обеспечения таких условий целесообразно применять соответствующие адаптации или модификации в образовательной среде и kurikulum.

Обсуждая пути внедрения инклюзивной практики педагоги обычно ссылаются на ряд проблем и препятствий:

- отсутствие надлежащей подготовки педагогических кадров;
- несостоятельность преподавать соответствующий учебный материал детям с различными способностями;
- недостаточность материальных и методических ресурсов;
- устоявшиеся функционирования школы и организация урока.

Ученые (И. Кузава, А. Колупаева, Ю. Тулашвили, О. Федоренко), которые всесторонне изучают различные аспекты инклюзивного образования, несколько шире описывают препятствия на пути внедрения этой формы образования:

- преимущества инклюзии не были извещены участникам процесса должным образом;
- необходимые для эффективного внедрения инклюзии изменения оказались слишком масштабными, поэтому их сложно постичь за короткое время;
- изменения воплощаются слишком быстро, поэтому участники процесса не успевают осмыслить нововведения;
- необходимые ресурсы для обеспечения эффективности инклюзивной формы образования не предоставляются или распределяются нецелесообразно;
- педагоги могут быть недостаточно преданы делу или возлагают на себя слишком большой объем работы;
- попытки привлечь родителей к сотрудничеству со школой формальные или вообще не происходят;
- руководство учебного заведения стремится установить традиционно жесткий контроль или пускает процесс на самотек.

Для внедрения инклюзии в школьную практику учителя должны осознать и внедрять новую образовательную парадигму, новые способы организации учебно-воспитательного процесса, разработки учебно-методического обеспечения, освоить современные методики дифференцированного и личностно ориентированного обучения (в зависимости от индивидуальных потребностей ученика). Педагогам следует общаться друг с другом, работать в команде с другими преподавателями и специалистами, родителями, учениками, представителями общественных организаций, чтобы опре-

делить, какие изменения необходимы для внедрения инклюзивной практики непосредственно в их учебном заведении [1].

Учреждения с инклюзивной формой обучения должны решать следующие задачи:

- создание единой комфортной образовательной среды для детей, имеющих разные психофизические возможности;
- обеспечение диагностирования эффективности процессов коррекции, адаптации и социализации детей с особенностями развития на этапе школьного обучения;
- организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного обучения через взаимодействие диагностико-консультативных, коррекционно-развивающих, лечебно-профилактических, социально-трудовых направлений деятельности;
- компенсация недостатков детского развития;
- преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы через включение детей в успешную деятельность;
- постепенное повышение мотивации ребенка;
- сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей;
- социально-трудовая адаптация школьников с особыми образовательными потребностями;
- изменение общественного сознания по отношению к детям с особенностями в развитии [3].

Реализация инклюзивного обучения зависит от следующих факторов:

1. Адаптация среды (изменения в образовательном среде и организации работы, благодаря которым ребенок с особыми потребностями может активно и полноценно участвовать в занятиях и других видах деятельности).

2. Создание команды (все работники и администрация школы, все, кто работает с ребенком с особыми образовательными потребностями, должны помогать друг другу, обмениваться знаниями, стараться максимально использовать местные ресурсы для достижения главной цели – реализации ребенком его потенциальных возможностей и подготовки его к самостоятельной жизни в обществе).

3. Сотрудничество с родителями (родители являются первыми и главными учителями ребенка. Родители детей с нарушениями психофизического развития должны работать в тесном контакте с учителями и другими специа-

листами при разработке и реализации учебных планов, их адаптации, организации учебной среды и тому подобное).

4. Создание позитивной атмосферы в школьной среде (школьный коллектив должен стать родным для учеников и их семей. Родители будут чувствовать себя спокойнее, если тоже будут привлечены к учебно-воспитательному процессу. Постоянное социальное взаимодействие сближает учащихся, обеспечивает взаимную привязанность, осознание индивидуальности каждого, чувство защищенности).

Существуют такие условия эффективного функционирования учреждений инклюзивного образования:

- раннее выявление отклонений в развитии ребенка и начала коллективной работы;
- правильное диагностирование и наличие объективных возможностей развития ребенка (по данным ПМПК);
- психологическая готовность ребенка и его родителей к обучению совместно со здоровыми сверстниками;
- готовность педагогического коллектива общеобразовательного учебного заведения к работе в условиях инклюзивного обучения (в частности, наличие специальной подготовки);
- предоставление ребенку квалифицированной коррекционной помощи;
- готовность родителей оказать реальную помощь ребенку в процессе его обучения;
- создание соответствующих бытовых условий;
- обеспечение учебно-воспитательного процесса необходимыми техническими средствами [3].

Мы стремимся, чтобы инклюзивная школа состоялась как организация, работающая на основе демократических принципов, сотрудничества в принятии решений, положительного восприятия индивидуального разнообразия способностей и потребностей учащихся; школьные программы должны быть релевантны жизни детей, а учебная среда – гибкой в соответствии с потребностями детей. Речь идет о том, что во внимание должна приниматься не только оценка степени соответствия программы тем или иным параметрам или особенностям ученика, а и степень практического применения учебного результата, то есть полученных знаний, умений и навыков, их вариаций в решении жизненных задач. Анализируя опыт инклюзии в Беларуси, Великобритании, Португалии и США, ученые

выделяют такие условия успешного внедрения инклюзивного образования:

- внешняя поддержка первичной мотивации к построению инклюзивного школьного сообщества;
- сотрудничество и командный дух учащихся и сотрудников школы;
- действенное участие каждого в поддержке постепенного внедрения инклюзии;
- понимание инклюзии как социальной и политической программы действий, а не модного образовательного веяния.

Среди причин неудачной инклюзии одной из первых ученые называют отсутствие связи между инклюзивными и специальными образовательными учреждениями. Специальные учреждения имеют большой практический потенциал в обучении и воспитании детей с психофизическими нарушениями, что актуально и для Украины. Однако, как показали предыдущие изучения вопроса, много детей с особыми образовательными потребностями находятся

в общеобразовательном пространстве в ситуации «псевдовключения». Сегодня организационно-методические основы учебного процесса в общеобразовательных школах ориентированы на детей с типичным развитием и не учитывают потребностей и особенностей учебно-познавательной деятельности детей с нарушениями психофизического развития. Несоответствие условий, форм и методов педагогического воздействия создает предпосылки для формирования негативного отношения к учебе, плохого поведения, уединения такого ребенка [4].

Как видим, анализ инклюзивного опыта зарубежных стран подтверждает наше видение определения оптимальных путей и средств внедрения инклюзивного обучения детей с нарушениями, а именно: развитие позитивного отношения; политика поддержки; процессы, происходящие в школах и классах, должны быть результативными на практике; гибкие учебные программы и методы преподавания; привлечение общественности; необходимые ресурсы [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ «Об утверждении Концепции развития инклюзивного обучения» [Электронный ресурс]: Концепция от 01.10.2010, № 912. – (МОН Украины). – Режим доступа: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
2. Колупаева А. А., Таранченко А. Н., Белозерская И. А. Основы инклюзивного образования. Учебно-методическое пособие: / Под. ред. Колупаев А. А. – К «А. С. К. », 2012. – 308 с.
3. Пинюгина К. А., Ляхова В. П. Об организации внедрения инклюзивного образования в учебно-воспитательный процесс: психологический аспект. – Николаев: НОИППО, 2011. – 64 с.
4. Федоренко А. В поисках оптимальных путей внедрения инклюзивного обучения детей с нарушением слуха //Дефектология. Особый ребенок: обучение и воспитание. – 2013. – № 2. – С. 42.

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ
МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**PERSONAL DEVELOPMENT
OF CHILDREN WITH
DISABILITIES BY MEANS
OF MUSICAL ARTS**

О. О. Стокозенко

Студент, факультет дошкольного, начального
и специального образования
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Белгород;

Е. И. Долбыш

Студент, факультет дошкольного, начального
и специального образования
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Белгород;

М. В. Садовски

Доцент, факультет дошкольного, начального
и специального образования
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Белгород

O. Stokozenko

Student, Faculty of preschool, primary
and special education Belgorod State
National Research University, Belgorod;

E. Dolbysh

Student, Faculty of preschool, primary
and special education Belgorod State
National Research University, Belgorod;

M. Sadowsky

Associate Professor, Faculty of preschool,
primary and special education
Belgorod State National Research
University, Belgorod

В современном обществе особо актуально стоит проблема личностного и творческого воспитания подрастающего поколения средствами музыкального искусства. В данной статье мы подробно рассматриваем особенности воздействия музыкального искусства на современного человека, и в частности на ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Понимание и изучение культуры, искусства и музыкального наследия – это путь воспитания нравственной, интеллектуальной, гармоничной и гуманной личности.

Ключевые слова. Личностные качества; ребенок с ограниченными возможностями здоровья; музыкальное искусство; музыкальная среда.

In modern society, especially important is the problem of personal and creative upbringing of the rising generation by means of musical art. In this article we consider in detail especially the impact of musical art in the modern man, and in particular on a child with disabilities, and finally we conclude that the art of music plays an important role in the formation of personal qualities and aesthetic ideals of the children. The understanding and the study of culture, art and music heritage – is the way of moral education, intellectual, harmonious and humane person.

Кeywords. Personal qualities; the child with disabilities; musical art; musical environment.

Всегда вызывает восхищение интеллектуально развитый человек, который умеет логически мыслить, концентрировать внимание, физически здоров. Но, согласно мнению ученых, для того, чтобы стать всесторонне развитым, этих качеств недостаточно. Поэтому важно развивать не только интеллектуальные, но и творческие способности, по возможности с раннего детского возраста.

Не случайно с давних времен в любой педагогической системе были такие дисциплины как музыка и рисование. Благодаря тому, что традиционное семейное воспитание предусматривало

развитие творческих, гуманитарных умений и навыков, мы и сегодня считаемся культурной нацией.

В XX веке интерес к влиянию музыки на организм человека заметно вырос. Наиболее полно вопрос влияния музыки на развитие личности человека освещает в своих исследованиях М. С. Каган, известный философ и культуролог. В книге «Морфология искусств» он пишет, что произведение искусства – это «выразительное изображение, изображение с «двойным отражением» действительности и творца, объективного и субъективного миров» [3, с. 346]. Он утверж-

дает, что произведение искусства – это выразительное изображение, преломленное через призму личностного восприятия творца, художника. Каган рассматривает музыку как способ познания жизни человеческого духа, как выражение отношения человека к миру. Он исследует систему искусств, говоря о главенствующем положении музыки, о том, что с помощью музыки можно выразить и воссоздать любое явление. Изображение реальности в музыке происходит путем имитации различных действий с помощью звуков.

Важную роль в развитии художественного образа музыкального произведения играет выразительность. Это отражение внутреннего состояния композитора, переживание изображаемого явления. Известный немецкий историк философии Куно Фишер (1824–1907) писал, что никакая картина, никакое слово не могут так выразить самое существенное, самое интимное содержание сердца, как музыка; ее сердечность несравненна, незаменима. Именно музыка великой силой воздействия на чувства и эмоции человека способна разбудить самые тонкие душевные струны и проникнуть в самые дальние уголки души [2, с. 183].

Развитие музыкальных способностей начинается в утробе матери, поскольку ребенок может воспринимать звуки, достигающие ее через амниотическую жидкость и оболочки, в которые он помещен [2, с. 117]. Музыкальное восприятие является творческой работой по созданию смысла звучащей мелодии. Как известно, музыка – вид искусства, который существенно влияет на становление личности в дошкольном возрасте. Она обогащает чувства и представления особого ребенка, способствует выработке умения чувствовать ритм и мелодичность произведения, формирует способность адекватно реагировать на музыкальные произведения своим голосом и движениями, развивает интерес к различным музыкальным инструментам и воспитывает желание игры на них.

Изучением влияния классической музыки на ребенка в основном занимались немецкие ученые. Возможно, поэтому специалисты, как правило, рекомендуют слушать Моцарта, Шуберта, Гайдна, Баха. Мелодии этих композиторов действительно нравятся маленьким слушателям. Проблемами детской музыки также занимались Вивальди, Шопен, Брамс, Глинка, Бетховен, Боккерини, Лядов, Рахманинов, Верди, Гершвин, Штраус, Кальман, Лист, Прокофьев, Грибоедов. Композиции таких композиторов, как

Шенберг, Шнитке или Губайдулина, детям пока противопоказаны, так как музыка, предназначенная для ребенка, должна быть мелодичной и ясной, потому что со временем ребенок пытается напеть услышанное.

Произведения Моцарта в совершенстве соответствуют всем требованиям: простые, гармоничные, оптимистичные. Из произведений Моцарта ребенок может слушать практически все, кроме «Реквиема» [4, с. 283]. Нельзя забывать о музыке Чайковского: она принесет настоящее удовольствие не только детям, но и родителям, которые привыкли к современным ритмам. Неисчерпаемые возможности музыки влияют на внутренний мир ребенка.

Доказано, что музыкотерапия плодотворно влияет на формирование умственных и творческих способностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Дети о многом узнают, внимательно слушая музыку.

Следовательно, привлечение детей к различным видам музыкальной деятельности с использованием приемов и методов музыкотерапии, способствует успешному развитию их творческой активности. Применение творческих задач, ритмических игр, сеансов музыкотерапии стимулирует процесс внутреннего самосовершенствования ребенка, создает широкие возможности для полноценного раскрытия всех его потенциалов и открывает перед ним еще один путь обогащения его музыкального опыта [1, с. 152].

«Музыка, как любое искусство, помогает детям познавать мир, воспитывает детей», – так определил роль музыки в формировании личности композитор Дмитрий Кабалевский [1, с.186]. В процессе музыкальных занятий открываются широкие возможности для всестороннего развития особых детей.

В настоящее время отношение к музыке в обществе несколько иное, нежели раньше, музыкальная среда заполнена эстрадно-развлекательной музыкой, поэтому важно поддерживать интерес детей к классической и народной музыке. С помощью музыкальной психологии мы стараемся возродить в семьях традиции домашнего музицирования. Этому способствует игра детей с ограниченными возможностями здоровья на музыкальных инструментах вместе с родителями дома, а также поддержка их увлечения родителями, благодаря чему отношения в семье становятся теплее и теснее.

Эмоции влияют на все психические процессы: на ощущение, восприятие, воображение, мышление, волю, память [4, с. 294].

Радостное, счастливое настроение ребенка с особыми нуждами является основой его физического и психологического здоровья, доброжелательного отношения к людям и окружающему миру.

В заключение можно еще раз подчеркнуть, что музыкальное искусство играет важнейшую роль в формировании личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Оно несет в себе огромный познавательный заряд, тем самым способствуя развитию чувств, эмоций, сознания, помогая формированию гуманистических взглядов и убеждений. Отсюда сле-

дует, что познание ребенком окружающего мира через культуру и музыкальное искусство способствует установлению истинно культурных отношений между людьми, устроению повседневной жизни по законам красоты. Понимание и изучение культуры, искусства и музыкального наследия – это путь воспитания нравственной, интеллектуальной, гармоничной и гуманной личности, которая во всех сложных жизненных ситуациях сможет вести себя достойно, в нужное время проявить милосердие и человечность, свойственные только личности, истинно образованной и просвещенной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зимина, А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000г. – 304 с.
2. Иванченко, Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / В. Г. Иванченко. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
3. Каган, М. С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / С. М. Каган. – М.: Искусство, 1972. – 440 с.
4. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / М. Б. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 377 с.

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

COMPONENTS OF INCLUSIVE PARENTS' CULTURE

*О. О. Стокозенко,
Е. И. Долбыш, М. В. Садовски*
БелГУ (г. Белгород)

*O. Stokozenko,
E. Dolbysh, M. Sadowski*
(Belgorod)

В статье рассматриваются проблемы толерантного взаимоотношения родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, и родителей детей, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, а также проблемы готовности родителей к воспитанию и обучению ребенка в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова. Толерантность, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная культура, инклюзивное образование, формирование инклюзивной культуры.

This article deals with the problem of tolerant relations between parents of children with disabilities and parents of children enrolled in educational institutions, as well as the problem of readiness of parents for the upbringing and education of the child in terms of inclusive education.

Keywords. Tolerance, children with disabilities, inclusive culture, inclusive education, the formation of an inclusive culture.

В настоящее время активно складывается и получает свое оформление исследовательское поле инклюзивного образования. Одним из особо значимых направлений является исследование инклюзивной культуры образовательной организации [1, с. 72].

Понятие «инклюзивная культура» можно рассматривать с разных точек зрения: 1) особая философия, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность приняты и разделены между всеми участниками данного процесса; 2) часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии, высокий уровень которой способствует повышению эффективности процесса инклюзии в целом; 3) уникальный микроклимат доверия, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и школы, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и нанести потенциальный вред каждому участнику процесса; 4) фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом [3, с. 73–74]. Перечисленные определения позволяют рассматривать инклюзивную культуру как в широком, так и в узком смысле.

Для понимания культуры как многостороннего направления обучения исследователями было предложено использовать модель айсберга. «Надводная» часть айсберга – это те элементы культуры, которые легко заметить, осознаваемые, видимые элементы. «Подводная» часть включает неосознаваемые правила поведения, социальные нормы, ценности и их иерархию, нормы невербальной коммуникации и др. Именно они определяют поведение человека.

Если использовать эту модель для рассмотрения инклюзивной культуры школы, то «надводная часть» – это организация образовательного пространства в соответствии с принципами доступности и безопасности; адаптированные образовательные программы, специальные методы обучения и воспитания, учебники, учебные пособия, дидактические материалы, технические средства, команда специалистов и т. п. «Подводная часть» инклюзивной культуры – явление более сложное, глубинное, поскольку включает в себя ценностно-смысловые основы инклюзивной политики и практики образовательной организации, нормы отношений субъектов образовательного процесса. Эта составляющая культуры точно определяется Н. М. Лебедевой как совокупность неосознаваемых положений, стандартных процедур и способов поведения, которые были усвоены в такой степени, что люди не рассуждают о них, это система представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы и являющихся условием устойчивости группы

[4, с. 76]. Именно «подводная часть» составляет сердце инклюзии.

Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, законодательно закреплено в Законе «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года.

Согласно закону, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Инклюзивное образование предполагает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированном, а в обычном учебном заведении. При этом они по-прежнему могут получить образование и в специальных учреждениях.

Инклюзия касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их родителей; физически здоровых обучающихся и членов их семей; педагогов и специалистов образовательного пространства: администрации; структур дополнительного образования. И именно их мнение следует учитывать. Более подробно мы рассмотрим отношения к инклюзивному образованию родителей здоровых детей и детей, имеющих особенности в развитии.

В настоящее время очень сильно поменялось отношение общества к человеку с ограниченными возможностями, его стали признавать равноправным и достойным членом общества, но имеющего еще свои дополнительные проблемы [2, с. 34].

Часто разговоры родителей детей из обычных общеобразовательных школ об особых детях, социализации их, специализированном образовании ведутся в очень выдержанных выражениях. Они как бы придают всему этому «приличную», цивилизованную форму. Они не называют диагнозов, не дают определений. Все предельно корректно. Но, по сути, за этой формой кроется их желание оставаться в стороне от проблемы. Говорить, выбирая правильные выражения, – пожалуйста, но на этом все заканчивается. Трудно увидеть реальную нужду родителя ребенка-инвалида, трудно почувствовать его боль, понять сложности, с которыми он сталкивается каждый день, не став частью его жизни.

Единственный доступный всем способ сделать жизнь семей с особыми детьми частью всего общества – принять (не формально, а сердцем) идею инклюзии – включения любых детей

в общую жизнь. И здесь нельзя ограничиваться плакатами на остановках – вот идут дети с рюкзаками в школу, а вот рядом с ними едет колясочник, все радуются, внизу подпись про «равные возможности». Родители детей с ограниченными возможностями здоровья, отдавая в сад или, тем более школу, своего необычного ребенка задаются вопросами: «а потянет ли?», «а сможет выполнить?», «а будет соответствовать?».

Проведенные исследования показали, что отношение родителей к особым детям имеет противоречивую структуру: во-первых, выражено рассогласование между желаемым образом родителя (как принимающего и любящего своего ребенка) на вербальном уровне и реальными чувствами по отношению к ребенку на эмоциональном уровне (эмоциональное отношение остается нейтральным или негативным). Во-вторых, можно отметить тенденцию в изменении родительского отношения к особым детям при поступлении в образовательное учреждение и через полгода его посещения ребенком, которая выражается в снижении требований и контроля со стороны родителей к ребенку, увеличении межличностной дистанции во взаимодействии, идеализации, заключающейся в преувеличении детских успехов и возможностей при оценке их реальных качеств [4, с. 112]. Родители, использующие стратегию дистантных отношений с ребенком, сознательно отгораживаются от него, предоставляя ему возможность быть самостоятельным, при этом происходит недооценка родителями возможностей и перспектив особых детей.

И здесь кроется самая большая ошибка, из-за которой идея инклюзии в таком виде обречена на провал. Потому что на самом деле инклюзивное образование – это постепенный, детальный и очень бережный процесс включения ребенка в общую образовательную среду, которая учитывает индивидуальные особенности и опирается на сильные стороны ребенка.

Возможно, инклюзивное образование, создавая особую социальную ситуацию, когда дети с ограниченными возможностями здоровья воспитываются вместе с детьми возрастной нормы, влияет на недостаточно адекватное восприятие родителями перспектив развития ребенка. Родители не стараются соотносить реальные возможности особого ребенка и перспективы его развития, перекладывая ответственность на специалистов. Вопрос о принятии ответственности родителями за воспитание ребенка, разделение

ее со специалистами является проблемой и задачей при выстраивании взаимодействия специалистов образовательного учреждения и родителей особых детей [2, с. 62].

С целью создания и укрепления отношений между родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, и родителями, воспитывающими детей с условно нормативным развитием, эффективно создание психологических клубов для родителей. В работе с родителями активно используются психокоррекционные и развивающие технологии, тренинговые формы работы, направленные на формирование эффективного взаимодействия между

родителями. Таким образом, системное психологическое сопровождение родителей позволяет решить задачи полноценного развития всех субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Таким образом, можно сказать, что люди с инвалидностью наделены такими же правами, как и все остальные граждане, и они должны иметь равные возможности в реализации этих прав. Сегодня задача государства и общества, окружающего детей с особыми образовательными потребностями – сделать так, чтобы все дети могли получить образование и жить максимально полноценно, вне зависимости от возможностей здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина, С. В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 3. – С. 70–78.
2. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов / Составители: Сергей Прушинский, Юлия Симонова. – М : РООИ «Перспектива», 2007.
3. Сигал, Н. Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт / Н. Г. Сигал // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сборник материалов Международной научной конференции. Россия, г. Москва, 26-28 июня 2014 г. [Электронный ресурс] / под ред. проф. В.И. Писаренко. – Киров: МЦНИП, 2014. – С. 73–79.
4. Хухлаева, О. В. Работа психолога в многонациональной школе: учебное пособие / О. В. Хухлаева, М.Ю. Чибисова. – М.: Форум, 2011. – 176 с.

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ

FEATURES SELF OF STUTTER ADOLESCENTS AND ADULTS

Л. А. Сус
БГПУ (г. Минск)

L. Sys
BSPU (Minsk)

В статье представлены результаты исследования индивидуально-психологических особенностей личности заикающихся подростков и взрослых, в условиях проблемных речевых ситуаций, дана их характеристика, рассматривается самооценка заикающихся, как фактор, способствующий совершенствованию коррекционного воздействия по устранению заикания у подростков и взрослых, их успешной социальной адаптации.

Ключевые слова. Заикание, особенности самооценки заикающихся, коммуникативное поведение, проблемные речевые ситуации, коррекционное воздействие, социальная адаптация.

The article presents the results of a study individualno-psychological features of the person stammering teenagers and adults, in a troubled voice of situations, given their characteristics, considered self-stutterers as a factor contributing to the improvement of the corrective influence to eliminate stuttering in adolescents and adults, their successful social adaptation.

Кeywords. Stuttering, especially self-stutterers, communicative behavior, speech problem situation, corrective effects, social adaptation.

В настоящее время утвердилась концепция о коммуникативном характере заикания, часто приводящем заикающихся к глухому нарушению процесса коммуникации в ряде звеньев: эмоциональном (проявление логофобии), когнитивном (в искажении понимания и оценки коммуникативной ситуации и представления о самом себе, как субъекте общения) и поведенческом (избегание ряда ситуаций, сужение круга контактов) [4, с. 67; 5, с. 53; 6, с. 29].

Нарушение коммуникативного поведения, приводит к социальной дезадаптации [1, с. 105; 3, с. 154].

В связи с возникновением судорог в речевом аппарате заикающихся, у них формируются специфические черты личности, способствующие нарушениям их коммуникативного поведения [7, с. 47].

Актуальной становится задача поиска методов коррекционной работы не только с целью исправления техники речи заикающихся, но и для воспитания у них умения общаться, взаимодействовать с людьми. Речь идет о реабилитации, в результате которой происходит коррекция как отдельных индивидуально-психологических черт личности, так и стереотипов коммуникативного поведения подростков и взрослых с заиканием [2, с. 74, 4, с. 63, 7, с. 47].

Под коммуникативным поведением заикающихся подростков и взрослых мы рассматриваем совокупность внешних проявлений речевых реакций человека, связанных с передачей или приемом информации в различных ситуациях социального взаимодействия. Особенности коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых проявляются в более низком, в сравнении с нормально говорящими, уровне сформированности формальных аспектов коммуникативного поведения, коммуникативного контроля, коммуникативных склонностей, деструкции личностных черт заикающихся [8, с. 14].

С целью изучения самооценки заикающихся мы использовали модифицированную анкету «Исследование самооценки заикающимися отношения к дефекту и речевым трудностям» К. П. Беккера–Н. А. Власовой.

Изучение особенностей самооценки заикающимися межличностных отношений и коммуникативного поведения осуществлялось с использованием анкеты, предложенной Н. А. Власовой и К. П. Беккер [2, с. 80], которая была модифицирована с целью более глубокого исследования их отношения к собственному речевому расстройству и особенностям пребывания в социуме, влияния логофобии на межличностные отношения и коммуникативное поведение.

Анкета была представлена 7 группами вопросов, которые характеризовали сведения о самом заикающемся, отношения с родителями, самооценку отношений и особенностей поведения в социуме, отношение к своему нарушению речи, отношения в социуме, сведения о логофобии, особенности пребывания в социуме.

При оценке результатов сведения анализировались логопедом, составлялась индивидуальная психолого-педагогическая карта-анализ (описание) речевых трудностей и особенностей коммуникативного поведения с фиксацией отношения к речевому нарушению. Далее представлялся статистический результат, который отражается в описании оценок анкетирования. Методика позволила выявить особенности самооценки заикающимися межличностных отношений, собственного поведения в социуме и отношения к речевому нарушению, что дало возможность охарактеризовать состояние их коммуникативного поведения в различных ситуациях социального общения.

При оценке заикающимися собственного отношения к речевому расстройству на вопрос «Как относился к своему заиканию (фиксировал внимание, переживал)?» 87 % заикающихся взрослых и 73 % заикающихся подростков дали положительный ответ, 13 % взрослых и 20 % подростков ответили отрицательно. 97 % взрослых и 93 % подростков дали положительный ответ на вопрос о том, самостоятельно ли обнаружили «страх перед речью».

При самооценке межличностных отношений 97 % взрослых и 80 % подростков отмечают, что отношение к сверстникам было доброжелательное, только 3 % взрослых и 7 % подростков с заиканием отмечают, что со сверстниками вели себя грубо, недружески. При оценке особенностей собственного коммуникативного поведения 55 % взрослых и 60 % подростков отметили, что в различных коммуникативных ситуациях они были недостаточно общительны, замкнуты, робки, ранимы и нерешительны, часто молчаливы. На вопрос «Не тяготился ли обществом сверстников?» 79 % взрослых респондентов и 87 % подростков дали отрицательный ответ, что в свою очередь свидетельствует о высокой степени коммуникабельности в поведении. 13 % подростков и 21 % взрослых признались, что общество сверстников их тяготило. О некоторой задержке на аффекте свидетельствуют 34 % отрицательных ответов взрослых и 40 % отрицательных ответов подростков на вопрос «Быстро

ли они забывали обиды?». Не отмечено отрицательное влияние на такую из сторон межличностных отношений, как смелость социального контакта. 74 % заикающихся взрослых и 80 % подростков ответили, что «легко сходились с товарищами, не испытывали серьезных затруднений в заведении новых знакомств и не сторонились контактов. В вопросе о подчиненности в межличностных отношениях заикающиеся отмечают равное желание и «подчиняться» (53 % у взрослых и 40 % у подростков) и «верховодить самостоятельно» (47 % у взрослых). У подростков (60 % ответов) желание не подчиняться встречается чаще, что вероятно связано с пубертатным периодом. На вопросы о том, как именно мешала логофобия в различных видах коммуникативной и социальной деятельности 60 % взрослых и 67 % подростков с заиканием отвечают, что неохотно занимались в школе и позднее общественной работой. Присутствие логофобических черт в поведении заикающиеся отмечали и при выступлении на вечерах, конференциях, в диспутах (63 % взрослых и 60 % подростков указывают, что избегали или ограничивали участие в этом виде коммуникативной деятельности, кроме того 55 % взрослых и 60 % заикающихся подростков стремились избегать каких-либо видов речевого общения. 63 % заикающихся взрослых и 46 % подростков отметили, что их утомляет речевое общение и они чувствуют «усталость и напряжение во время речи», что говорит об истощаемости коммуникативного поведения.

93 % заикающихся подростков и 87 % взрослых испытывали сильное волнение при устных ответах перед классом.

При самооценке межличностных отношений в социуме большинство заикающихся указывали, что у них складываются хорошие отношения и речевое нарушение не мешает отношениям с товарищами по работе, учебе, с начальством (93 % заикающихся подростков и 92 % взрослых).

60 % заикающиеся взрослые и 53 % подростков отмечали, что нарушенная речь мешала при выборе положения в социуме, получении образования или освоении желаемой специальности.

97 % заикающихся подростков и взрослых указали, что не испытывают трудностей гендерного коммуникативного общения, хорошо относятся к противоположному полу, «не обращают внимание» на собственное речевое расстройство, стремятся к общению с лицами противоположного пола. Так 60 % заикающихся под-

ростков и 66 % взрослых с заиканием отмечают, что вообще не испытывают чувства неполноценности, застенчивости при общении с противоположным полом.

Таким образом, результаты экспериментального исследования позволили говорить о достаточно высокой самооценке заикающимися межличностных отношений в социуме, но недостаточной сформированности таких черт коммуникативного поведения, как социальная смелость, общительность. Присутствуют трудности самоопределения своего места в системе коммуникативного общения, в социуме, с достаточно большой частотой отмечено чувство собственной неполноценности, застенчивости а различных ситуациях общения, из-за чего прослеживаются черты нарушенного коммуникативного поведения в системе межличностных отношений, часто не определяется четкое стремление к реализа-

ции поставленных жизненных целей. Отсюда следует необходимость работы с заикающимися подростками и взрослыми по нормализации их межличностного коммуникативного взаимодействия и формированию адекватного коммуникативного поведения в различных сложных, в т.ч. фрустрирующих, ситуациях общения.

Учет индивидуально-психологических особенностей личности заикающихся подростков и взрослых в процессе коррекционно-логопедической работы способствует развитию социальной смелости, устранению трудности самоопределения в системе коммуникативного общения в социуме, преодолению чувств собственной неполноценности, застенчивости в различных сложных ситуациях общения, нормализует поведение в системе межличностных отношений, оптимизирует реализацию поставленных жизненных целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А. Г. Личность : психологическая стратегия воспитания / А. Г. Асмолов // Новое педагогическое мышление / А.В. Петровский [и др.] ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 103–109.
2. Белякова Л. И. Патофизиологические механизмы заикания // Заикание. – М.: Медицина, 1978. – С. 59–81.
3. Бодалев, А. А. Личность и общение : избр. тр. / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
4. Болдырева Т. А. Экспериментально-психологическое исследование взрослых заикающихся и его значение для проведения психолого-коррекционной работы // Клинико-организационные вопросы общей и судебной психиатрии. – М.: Медицина, 1986. – С.63–67.
5. Калягин В.А. Коммуникативные аспекты индивидуальных стилей поведения при нарушениях речи // Практическая психология и логопедия. 2005. №1. – С.52–53.
6. Поварова И. А. Формирование навыков общения у заикающихся подростков и взрослых // Практическая психология и логопедия. – 2004. – №4 – С.27–34.
7. Рау, Е. Ю. Способы диагностики и адаптации взрослых заикающихся к проблемным ситуациям общения / Е.Ю. Рау // Междунар. конф. по аномальному развитию детей и подростков : тезисы науч. докладов, Москва, 11–13 мая 1994 г. / Москов. гос. пед. ун-т ; редкол. : Б. П. Пузанов [и др.]. – М., 1994. – С. 47–48.
8. Сыс, Л. А. Формирование коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых в процессе логопедической работы : учеб.-метод. пособие / Л. А. Сыс. – Минск : БГПУ, 2010. – 76 с.
9. Cattell, R. B. Objective personality and motivation test / R. B. Cattell, F.W. Warburton. – Univ. Illinois Press, Urbana etc., 1967. – P. 121–134.

СОПРОВОЖДАЕМОЕ ПРОЖИВАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ КАК ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА

ACCOMMODATION ACCOMPANIES CHILDREN AND YOUNG PERSONS WITH DISABILITIES ARE INCLUSIVE PRACTICE

И. В. Тимошенко

НИИ труда Минтруда и соцзащиты
Республики Беларусь (г. Минск)

I. Tymoshenko

SSI and Social Protection Ministry of Labor
Republic of Belarus (Minsk)

Исследуются проблемы социальной инклюзии как включение детей и молодых людей с ограниченными возможностями в полноценную жизнь общества, а именно образовательную, трудовую деятельность, общение, досуг, культуру. В этой связи анализируются возможности сопровождаемого проживания детей и молодых инвалидов в условиях интернатных учреждений как механизма социальной инклюзии.

Ключевые слова. Инклюзия, инклюзивное образование и воспитание, социальная инклюзия, сопровождаемое проживание.

Examines problems of social inclusion as the inclusion of children and young people with disabilities in the full life of society, namely, education, employment, communication, leisure, culture. In this regard, the possibilities of accompanied children and young persons with disabilities in the residential care institutions as a mechanism of social inclusion.

Keywords. Inclusion, inclusive education, social inclusion, followed by accommodation.

Тенденции в отношении количества детей и молодых инвалидов, имеющих устойчивые нарушения здоровья, влекущих за собой существенные ограничения жизнедеятельности, к сожалению, остаются неизменными. В этой связи в последнее время в современную образовательную практику все активнее внедряется термин «инклюзия», «инклюзивное образование и воспитание». Эти термины, как правило, рассматриваются в контексте внедрения в практику интегрированного воспитания и обучения детей и молодых людей с особенностями развития совместно со здоровыми сверстниками.

Вместе с тем ряд исследователей (В. Ярская, М. Астоянц, И. Россихина и др.) придерживаются той точки зрения, что говорить только об образовательной инклюзии в контексте подхода к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями в рамках образовательных учреждений, довольно узко. Поскольку целью инклюзивного образования является не просто совместное обучение, а ликвидация социальной изоляции в отношении таких людей в широком понимании. В таком случае речь уже идет о более широкой дефиниции, какой является «социальная инклюзия», где под ней понимается в широком смысле «демократическая акция включения индивида или группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному

процессу» [2, с. 11] вне зависимости от пола, образования, национальной принадлежности, социального статуса, места проживания и т. д.

Социальную инклюзию сегодня можно считать одним из приоритетов современной социальной политики, поскольку в отношении людей с инвалидностью она предполагает включение в полноценную жизнь общества, а именно, образовательную, трудовую деятельность, общение, досуг, культуру и спорт, другие сферы социальной жизни. При этом ее суть в создании равных возможностей для всех и каждого, установление таких взаимоотношений между инвалидами и здоровыми людьми, которые бы позволили преодолеть существующие стереотипы в этих отношениях.

Социальная инклюзия – это установление полноценного контакта человека с социумом, а также создание условий, которые позволят людям с инвалидностью реализовать имеющийся жизненный потенциал и уменьшить количество тех, кто исключен из этого процесса. Иначе говоря, это признание значимости каждого человека и максимального использования его потенциала вне зависимости от индивидуальных ограничений в интересах общества.

Развитие идей социальной инклюзии предоставило дополнительные возможности детям и молодым людям, в том числе с особенностями психофизического развития и проживающим

в специальных интернатных учреждениях, получить более широкие возможности по расширению условий проживания, обучения, трудовой занятости и, таким образом, интеграции в общество. В связи с этим в последнее время все активнее получает распространение такая форма социального обслуживания как сопровождаемое проживание.

Сопровождаемое проживание, являясь той новой формой социальной помощи, которая изменяет парадигму пребывания ребенка или молодого человека в таких учреждениях. Оно представляет каждому доступную и полезную для его развития форму по подготовке к самостоятельному и независимому проживанию в соответствии с личностными способностями и возможностями. Сопровождаемое проживание в условиях интернатного учреждения дает возможность жить в условиях, приближенных к домашней обстановке и атмосфере, целенаправленно готовиться и осваивать практику самостоятельного социального функционирования, открывает доступ к сфере обучения, профессиональной подготовке, занятию трудовой деятельностью, участию в культурной, спортивной, общественно-полезной деятельности наравне с другими людьми, что и определяет комплекс умений независимого функционирования. С другой стороны, это способствует изменению взгляда и в самом обществе на особенности таких людей и отношение к ним.

В нашей стране согласно Закону Республики Беларусь «О социальном обслуживании» (ред. 2012 г.), «сопровожаемое проживание» рассматривается как новая социальная услуга, которая оказывается инвалидам, как в стационарных, так и нестационарных учреждениях социального обслуживания (территориальные центры социального обслуживания). Сопровождаемое проживание включает в себя меры, направленные на адаптацию инвалидов к условиям быта и трудовой деятельности, подготовку к самостоятельной жизни вне стен стационарных учреждений и их дальнейшее сопровождение. При этом в сопровождаемом проживании акцент ставится не на имеющиеся у ребенка или молодого человека нарушения, а на его способность к развитию, адаптации и интеграции в общество посредством создания условий, приближенных к домашней среде, освоения навыков самостоятельности в различных сферах социальной жизни, способов и практики общения и взаимодействия в открытом социуме.

Сопровождаемое проживание можно считать не просто социальной услугой, а своеобраз-

ной практикой социальной инклюзии, позволяющей, в том числе и для этой группы инвалидов, создать такую среду, которая бы приняла их, оказывала содействие в ее освоении, обеспечила необходимой поддержкой в целях принятия таких людей, создания условий для их проживания, занятости наравне с людьми, не имеющими таких ограничений.

Опыт и практика, накопленная в психоневрологических интернатах для детей и молодых инвалидов по сопровождаемому проживанию в Весновском, Богушевском, Дуниловичском, Гомельском, Червенском и других домах-интернатах, где проживают дети-инвалиды, а также молодые инвалиды, показывает, что здесь уже имеется контингент подготовленных воспитанников, которые практически овладели всем комплексом необходимых навыков по самообслуживанию. В то же время каждый из них овладел отдельными навыками профессиональной деятельности, будь-то в сфере обслуживающего труда (уборщик помещений, парковый, кухонный рабочий, санитар (уход за лицами, находящимися на постельном режиме), сапожник и т. п.) либо сельскохозяйственного производства (огородничество, садоводство, животноводство), либо строительных специальностей (штукатур, маляр, столяр) и т. д. Это позволило в системе сопровождаемого проживания давать молодым людям возможность быть занятыми трудовой деятельностью непосредственно в производственных структурах дома-интерната (кухня, склад, прачечная, овощехранилище, парковая территория и т. д.), и таким образом, научиться ежедневно планировать и организовывать свою жизнедеятельность.

В ходе сопровождаемого проживания в Богушевском доме-интернате для детей с особенностями психофизического развития внедрена и активно действует система самостоятельного сопровождаемого проживания, которая предполагает проживание воспитанников самостоятельно, в отдельных домах и практически за пределами дома-интерната. Такой подход позволил создать атмосферу проживания, наиболее приближенную к реальной жизни вне стен дома-интерната, обеспечить работой на близлежащих объектах производственной деятельности в открытом социуме, а для тех, кто не может активно передвигаться, – занятость на приусадебном участке. При этом здесь сами проживаемые занимаются домашним обслуживающим трудом, получают пенсии, на которые и осуществляют свою жизнедеятельность, организуют свой досуг.

Результаты сопровождаемого проживания в Богусhevском доме-интернате показали, что за три года 7 воспитанникам восстановлена дееспособность и выплата пенсий, предоставлена возможность заниматься трудовой деятельностью с выплатой заработной платы и жилье. В последующем 3 человека получили места в общежитиях от предприятий, на которых они работают, 2 человека проживают в общежитии дома-интерната и здесь же трудятся (коневода и оператор множительной техники-швея), 2 человека живут и работают в агроусадьбе индивидуального предпринимателя.

В настоящее время система сопровождаемого проживания в Республике Беларусь активно внедряется во все дома-интернаты психоневрологического профиля. Это, конечно, не легкий и не быстрый путь, позволяющий человеку, имеющему ментальные отклонения, приобрести все необходимые навыки для полноценного социального функционирования. Однако этот путь дает возможность ряду воспитанников вернуться к нормальной и открытой жизни, избавиться от комплекса неполноценного человека.

Вместе с тем в системе сопровождаемого проживания немало еще барьеров, которые, по сути, выступают причинами социальной эксклюзии людей с ментальной инвалидностью и социализировавшихся в условиях интернатных учреждений. К их числу можно отнести отсутствие нормативно-правовой базы, позволяющей трудиться таким гражданам на открытом рынке труда, жить самостоятельно.

Существует также множество барьеров в системе трудоустройства таких людей, начиная с возможности получить профессиональную подготовку либо освоить навыки узкопрофильной ремесленной деятельности. Отсутствует и система стимулов для работодателей, готовых взять на работу таких молодых граждан. Нет достаточного количества мест для трудовой деятельности на условиях гибкой либо дистанционной занятости. Необходимо решать и вопросы предоставления помощника, который бы мог следить, вовремя оказывать необхо-

димую поддержку в процессе трудовой занятости, а также в случае необходимости, оказывать помощь в передвижении до (с) работы и по территории организации, нет и достаточного количества социально ориентированных некоммерческих организаций, предоставляющих помощь инвалидам при трудоустройстве и сопровождении и т. д.

Важной остается и проблема инклюзивной культуры. По мнению российских исследователь П. Романова, В. Яковлевой, это «совокупность мер, процедур, программ, правил и действий, которые создают среду, где разнообразие человеческих потребностей и ценностей не мешает, а способствует успеху» [1, с. 98]. В этой связи для того, чтобы у молодых инвалидов, о которых речь шла выше, социальная интеграция могла быть более успешной, необходимо создать условия, которые будут способствовать их включению в жизнь общества. К причинам отсутствия таких условий можно отнести реальное отсутствие взаимодействия у таких учреждений с внешним миром по причине существования множества барьеров, моральная неготовность населения принимать таких людей и, как следствие, – негативное отношение окружающих, а также неприспособленность инфраструктуры.

На наш взгляд, целесообразно выделить следующие задачи, решение которых позволит приблизить внедрение социальной инклюзии, во-первых, более широкое информирование населения о социальной инклюзии, во-вторых, активно способствовать снятию барьеров в образовательной, профессиональной, бытовой, социокультурной сферах, в-третьих, подготовить кадры, которые смогут профессионально заниматься решением перечисленных проблем.

Таким образом, внедрение практики в области социальной инклюзии позволит формировать общество для всех и каждого в контексте социального равенства, защиты человеческого достоинства и реализации гражданственности, а социальную инклюзию считать нормой современной общественной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Романов, П. В. Корпоративная социальная политика: частные решения общих проблем / П. В. Романов, В. В. Яковлева // Отечественный журнал социальной работы. – 2013. – № 1. – С. 97–105.
2. Ярская, В. Н. Инклюзивная культура социальных сервисов / В. Н. Ярская, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. – 2015. – № 12. – С. 133–140.

ЦЕННОСТЬ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

VALUE OF HEALTH OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF FORMATION OF INCLUSIVE EDUCATION SPACE

О. В. Толкачева

Минский городской институт
развития образования (г. Минск)

O. Tolkacheva

The Minsk city institute for education
development (Minsk)

Формирование здоровьесберегающей компетенции педагогов направлено на воспитание культуры здоровья, подготовку их к реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова. Ценность здоровья, культура здоровья, повышение квалификации, инклюзивное образование.

The formation of health-preserving competence of teachers aimed at fostering a culture of health and preparing them to implement inclusive education.

Кeywords. The value of health, culture of health, professional development, inclusive education.

В государственных нормативных правовых документах Республики Беларусь получили отражение основные идеи и направления подготовки и повышения квалификации педагогов по реализации инклюзивного образования.

В широком значении инклюзию понимают как позитивную реакцию на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных отличий не как проблем, а как возможностей обогатить образовательный процесс. Создание в учреждениях образования инклюзивной среды, в которой все учащиеся, в том числе с ограниченными возможностями (физическими, социальными и/или эмоциональными) учатся жить вместе, является ключевым вопросом современной системы образования.

Основой методологии создания инклюзивного образовательного пространства является формирование культуры взаимоотношений между всеми членами школьного сообщества. Обучающиеся, имеющие различные способности, учебные достижения, интересы, а также другие особенности будут учиться вместе, что актуализирует необходимость разработки, с одной стороны научно-методических основ формирования в учреждениях образования инклюзивной среды, с другой стороны, подготовки педагогов к этому процессу. В данном контексте, на наш взгляд, заслуживают особого внимания вопросы понимания и усвоения ценности здоровья самими руководителями учреждениями образования и педагогами.

Проблема сохранения и укрепления здоровья человека в настоящее время остается акту-

альной и требует поиска новых подходов к решению. Профессиональная составляющая здоровья подразумевает достижение профессиональных успехов и получение удовлетворения от профессиональной деятельности. Удовлетворенность профессиональной деятельностью имеет тесную корреляцию с внутренней, процессуальной мотивацией специалиста.

Образ жизни человека во многом влияет на его здоровье. Здоровый образ жизни складывается из ориентации на здоровье как абсолютную жизненную ценность, на идеалы личности, семьи, нации и природы, из эффективных мер питания, образования, физкультуры и спорта, гигиены тела и духа. Это осознанная необходимость постоянного выполнения гигиенических правил укрепления и сохранения индивидуального и общественного здоровья.

Здоровый образ жизни определяется как совокупность индивидуальных разумных способов организации жизнедеятельности, которые удовлетворяют естественные, материальные, духовно-нравственные и социальные потребности человека, реализуют его ценностное отношение к своему здоровью и оздоравливают социокультурные условия жизни человека.

Понятие «культура здоровья» представляется комплексным и включает как теоретические знания о факторах, благоприятствующих здоровью, так и грамотное применение в повседневной жизни принципов сохранения здоровья. Культура здоровья человека отражает его гармоничность и целостность как личности, адекватность взаимодействия с окружающим миром

и людьми, а также способность человека к творческому самовыражению и активной жизнедеятельности [2; 3].

В психолого-педагогических и медицинских исследованиях отмечается, что проблема здоровья человека обусловлена не только объективными условиями трудовой деятельности, но и отношением к труду и к своему здоровью. Поэтому важнейшим элементом комплексной стратегии установления приоритетов в области здоровья должно стать непрерывное образование, в том числе взрослых, направленное на формирование здоровьесберегающих компетенций.

В ряде научно-педагогических исследований здоровьесберегающая компетенция педагога рассматривается с разных позиций: как знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическую культуру человека, свободу и ответственность выбора образа жизни (И. А. Зимняя); способность владеть средствами самостоятельного методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (Н. С. Лопаева) и др. [1; 3].

В целом, можно отметить, что здоровьесберегающая компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков и мотивов, являющихся основой здоровьесберегающей педагогической деятельности и формирования здорового образа жизни педагога. В структуре здоровьесберегающей компетенции выделяются: когнитивный компонент, как совокупность интегрированных медико-биологических, психолого-педагогических и физкультурных знаний; аксиологический компонент, определяющий психологические установки на осознание ценности здоровья; деятельностный компонент, включающий общепедагогические умения и рефлексивный компонент, как перевод мировоззренческих установок на профессиональную деятельность (В. В. Лобачев).

С целью формирования здоровьесберегающей компетенции, воспитания культуры здоровья педагогов, подготовки их к реализации инклюзивного образования, в содержание повышения квалификации различных категорий педагогических работников включены темы «Инклюзивное образование: сущность и содержание», «Педагогические аспекты формиро-

вания культуры здоровья учителя и обучающихся», «Психологические особенности профессионального здоровья педагогов», «Особенности реализации инклюзивного образования», «Учет особенностей развития детей с трудностями в обучении в образовательном процессе», «Формирование инклюзивного образования на современном этапе» и другие.

На повышении квалификации «Формирование культуры здоровья педагогов и обучающихся» были рассмотрены составляющие здоровья человека, основные здоровьесберегающие технологии, основные направления, формы и методы работы по формированию навыков здорового образа жизни с учетом возрастных особенностей человека. Особый интерес слушателей вызвали вопросы профессионально-личностной деформации учителя, синдрома профессионального выгорания, возможности преодоления стрессов и др.

В процессе повышения квалификации уделяется внимание разработке оздоровительных мероприятий по укреплению профессионального здоровья педагогов, а также программы профессионального самосохранения. К основным направлениям программы относят: наличие ответственности за свое здоровье; овладение приемами самовосстановления после перегрузок; овладение приемами психической саморегуляции; предупреждение возможных личностных деформаций в своей профессии; противодействие профессиональному старению – поддержание своего интеллектуального и творческого потенциала; исключение из своей жизни саморазрушающих стратегий поведения и др.

С целью формирования культуры здорового образа жизни, восприятия культуры как важнейшей ценности, в учреждениях образования внедряются здоровьесберегающие технологии. Поэтому особое внимание на повышении квалификации обращено на своевременное изучение запросов и потребностей педагогических работников при создании безопасной, здоровьесберегающей среды жизнедеятельности обучающихся.

Совместно со слушателями повышения квалификации обсуждаются вопросы здоровьесберегающей педагогики, отличительной особенностью которой является приоритет здоровья, то есть грамотная забота о здоровье как обязательное условие образовательного процесса. Также рассматриваются основные принципы здоровьесберегающей педагогики (ненанесения вреда; приоритета действенной заботы о здо-

ровые учащиеся и педагогов; триединого представления о здоровье; непрерывности и преемственности; субъект-субъектного; соответствия содержания и организации обучения возрастным особенностям обучающихся; гармоничного сочетания обучающихся, воспитывающих и развивающих педагогических воздействий; приоритет позитивных воздействий (подкреплений) над негативными; сочетания охранительной и тренирующей стратегий; формирования ответственности учащихся за свое здоровье; отсроченного результата; контроля за результатами).

С целью подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования, а также формирования культуры здорового образа жизни на базе ресурсных центров г. Минска в системе специального образования проводятся семинары-

практикумы, тематические консультации, круглые столы, раскрывающие вопросы обучения детей с особенностями психофизического развития на второй ступени общего среднего образования по следующим направлениям: комплексная помощь детям с нарушением слуха, комплексная помощь детям с аутистическими нарушениями, сопровождение детей с интеллектуальной недостаточностью, инклюзивного образования.

Таким образом, необходимыми условиями создания инклюзивного образовательного пространства является целенаправленная подготовка педагогических работников, а также формирование здоровьесберегающей компетенция педагогов и усвоение ценности здоровья всех участников образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гребень, Н. Ф. Психология здоровья : практикум : учеб.-метод. пособие / Н. Ф. Гребень; БИП Институт правоведения. – Минск : БИП-С Плюс, 2009. – 83 с.
2. Капалыгина, И. И. Методологический статус здоровьесбережения в педагогической науке / И. И. Капалыгина // Народная асвета. – 2016. – № 7. – 3–5.
3. Митина Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Л. М. Митина. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2010. – 386 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF THE INCLUSIVE COMPETENCE OF TEACHERS IN ADDITIONAL EDUCATION OF ADULTS

И. А. Турченко
ИПКиП БГПУ (г. Минск)

I. Turchenko
The Institute of Advanced Training
and Retraining, BSPU (Minsk)

В статье представлены и теоретически обоснованы организационно-педагогические условия формирования инклюзивной компетентности педагога в условиях учреждения дополнительного образования взрослых на примере специальности «Начальное образование».

Ключевые слова. Инклюзивная компетентность педагога, организационно-педагогические условия, дополнительное образование взрослых.

The article represents and theoretically justifies organizational and pedagogical basics of formation of teacher's inclusive competence of the establishment of additional education of adults on the example of retraining specialty "Primary education".

Кeywords. Teacher's inclusive competence, organizational and pedagogical basics, additional education of adults.

Определяя инклюзивную компетентность как составляющую общей профессиональной компетентности педагога, которая включает совокупность взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций (мотивационно-ценностный компонент), знаний (когнитивный), умений, способов и опыта деятельности (деятельностный) и способности к самоанализу собственной деятельности (рефлексивный) необходимых для осуществления совместного обучения детей с разными образовательными потребностями в условиях одного класса, для выявления и обоснования организационно-педагогических условий ее формирования в учреждении дополнительного образования взрослых мы обратились к психологическим и педагогическим закономерностям и принципам, установленным на основе компетентностного, деятельностного, личностно ориентированного и интегративного подходов [5].

Ориентация на компетентностный подход в обучении в условиях учреждения дополнительного образования взрослых, предполагает изменения в личностной сфере, трансформацию стереотипов деятельности. Деятельностный подход предполагает направленность всех педагогических средств на организацию деятельности обучающихся, так как «только через соб-

ственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества» [4, с. 8]. Личностно ориентированный подход определяет обучающегося как активного субъекта познания, способного к активной направленной деятельности и саморазвитию. В рамках интегративного подхода инклюзивная компетентность педагога рассматривается как интегрированный результат его образования: интегрирование составляющих образовательного процесса для обеспечения подготовки педагога к организации совместного обучения детей с разными образовательными потребностями в условиях одного класса; форм и методов учебно-познавательной деятельности для эффективной организации процесса формирования инклюзивной компетентности.

К организационно-педагогическим условиям, способствующим эффективности формирования инклюзивной компетентности педагога, относятся:

1. Проектирование процесса формирования инклюзивной компетентности слушателя с учетом состояния ее сформированности, целенаправленности и последовательности формирования ее компонентов. Данное условие обусловлено закономерными связями между ком-

понентами инклюзивной компетентности (мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным и рефлексивным) и теоретическими положениями о том, что функционирование системы в целом непосредственно определяется характером связей, существующих между ее компонентами (Н. В. Кузьмина [3]), профессиональное становление педагога инклюзивного класса зависит от сформированности у него совокупности профессиональных ценностей (Е. А. Климов [2]).

2. Включение в учебный план дисциплин специальностей переподготовки модуля «Основы инклюзивного обучения», позволяющих слушателям получить первоначальные теоретические знания о специфике организации процесса обучения детей с ОПФР и практические умения (методы, формы и способы) организации совместного обучения детей с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников в условиях учреждения общего среднего образования посредством включения их в квазипрофессиональную деятельность. Выделение данного условия обусловлено тем, что теоретическое и практическое обучение (отраслевой подход) само по себе не обеспечивает интеграции знаний и умений.

3. Применение технологии контекстного обучения, позволяющей сформировать целостное представление о специфике педагогической деятельности в условиях интеграции и инклюзии посредством интенсификации образовательного процесса и воссоздания социального контекста профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного класса.

4. Интенсификация образовательного процесса посредством реализации интенсивных образовательных технологий, методов активного и интерактивного обучения с целью оптимизации формирования компонентов инклюзивной компетентности. Основанием для данного условия является специфика организации образовательного процесса со взрослым обучающимся: обучение через деятельность, активное включение в процесс познания, опора на личный опыт обучающихся, а также ограниченные временные рамки получения дополнительной специальности в рамках переподготовки.

5. Использование потенциала содержания дисциплин учебного плана переподготовки по специальности «Начальное образование» (межпредметные связи) для формирования положительной мотивации к организации и осуществлению инклюзивного образования; приобрете-

ния знаний об особенностях развития, обучения и воспитания разных категорий детей с ОПФР и организации совместного обучения детей с разными образовательными возможностями в рамках одного урока, о специфике профессиональной деятельности учителя учреждения общего среднего образования в условиях инклюзивного обучения. Данное условие обусловлено последовательностью формирования инклюзивной компетентности слушателей, возможностью их мотивационной и теоретической подготовки, экономией временных затрат в рамках изучения основного модуля «Основы инклюзивного обучения».

6. Осуществление содержательно-методической взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности через реализацию слушателями социально значимых проектов, организацию управляемой самостоятельной работы в межсессионный период посредством использования возможностей информационных технологий и научно-исследовательской деятельности слушателей (подготовка и защита курсовых и дипломных работ). Выделение данного условия определено тем, что формирование профессиональной компетентности осуществляется всеми средствами образовательной среды, деятельностью самого обучающегося и его взаимодействием с другими (И. А. Зимняя [1]), включение слушателей во внеучебную деятельность в учреждении дополнительного образования взрослых способствует их эффективному личностному развитию, активизации у них социальной и научно-исследовательской активности, ответственности.

7. Включение слушателей в практическую деятельность в естественных условиях обучения: прохождение стажировки (педагогической практики) в классе интегрированного обучения и воспитания и предоставление возможности для прохождения индивидуальной стажировки специалистов образования по индивидуальному образовательному маршруту. Основанием для определения данного условия является положение о том, что участие в разноплановой деятельности обеспечивает развитие знаний и умений, системы ценностей и мотивов, становление опыта профессиональной деятельности в качестве педагога инклюзивного (интегрированного) класса, осмысление и осознание своей позиции и своих возможностей как педагога инклюзивного образования.

Данные условия были созданы в Институте повышения квалификации и переподготовки

БГПУ для слушателей специальности переподготовки «Начальное образование» с целью формирования у обучающихся инклюзивной компетентности, подготовки их к осуществлению профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзивной образовательной практики:

- спроектирован процесс слушателей формирования инклюзивной компетентности слушателей, включающий три этапа (мотивационно-ценностный, организационно-деятельностный, прикладной) на основе выявленного первоначального уровня сформированности ее компонентов;
- в учебный план дисциплины «Педагогика начального образования» был включен модуль «Основы интегрированного обучения»;
- в учебные занятия были включены методы, воссоздающие контекст профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзивного класса (кейс-метод, ролевые игры);
- обучение слушателей было организовано посредством реализации активных и интерактивных методов обучения («Факты, только факты», «Веди меня, иди за мной», «Фундамент позитивной педагогики» и др.), позволивших интенсифицировать образовательный процесс;

- слушатели были включены в осознание проблемы организации инклюзивного образования в течение всего периода обучения: использование потенциала учебных дисциплин «Детская литература», «Нормативное правовое обеспечение начального образования», «Социально-правовая защита детства», «Основы педиатрии и детской гигиены», «Педагогика начального образования», «Психология начального образования», «Информационные технологии в образовании» и др.;
- организована работа слушателей над созданием социально-значимых проектов по вопросам инклюзивного образования и написанием курсовых и дипломных работ (научно-исследовательская деятельность) в межсессионный период;
- предложено прохождение стажировки в классе интегрированного обучения и воспитания с целью включения слушателей в учебно-профессиональную деятельность. Создание в учреждении дополнительного образования взрослых организационно-педагогических условий формирования инклюзивной компетентности педагога позволяет реализовать методологические подходы компетентностного подхода в образовательном процессе, оптимизировать и интенсифицировать протекание данного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И. А. Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы : материалы 7-й Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 1 – 2 нояб. 2005 г. / М-во образования Респ. Беларусь, РИВШ. – Минск, 2005. – С. 283–286.
2. Климов, Е. А. Психология профессионала : избр. психол. тр. / Е. А. Климов. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
3. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан ; Междунар. акад. акмеол. наук [и др.]. – СПб. : Рыбинск : Б. и., 1993. – 54 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 322 с.
5. Турченко, И. А. Инклюзивная компетентность как предмет исследования / И. А. Турченко // Весці БДПУ. Серія 1, Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2012. – № 4. – С. 27–31.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT PARTICIPANTS OF INCLUSIVE EDUCATION PROCESS

О. И. Урусова

ГрГУ им. Я. Купалы (г. Гродно)

O. Urusova

(Grodno)

В статье раскрыто содержание педагогических понятий «психолого-педагогическое сопровождение» и «инклюзивное образование»; на основе анализа современных психолого-педагогических исследований по изучаемой проблеме определены их соотношение и взаимосвязь. Рассмотрены направления психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова. Психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, команда междисциплинарного подхода, субъект.

The article reveals the content of pedagogical concepts of «psychological and pedagogical support « and «inclusive education»; based on the analysis of contemporary psychological and pedagogical research on the problem under study are defined by their relationship and interdependence. The directions of psychological and pedagogical support.

Keywords. Psycho-pedagogical support, inclusive education, a team of multi-disciplinary approach, the subject.

В теории педагогики и педагогической практики последнего десятилетия активно используется понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Однако, несмотря на большое количество публикаций по проблеме психолого-педагогического сопровождения, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к учащимся с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образовательного процесса.

Анализ реальной практики обучения детей с особенностями психофизического развития позволяет сделать вывод об актуальности психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образовательного процесса.

Понятие «сопровождение» обозначает «действие, сопутствующее какому-либо явлению». Этимологически понятие происходит от слова «сопровождать», которое имеет несколько содержательных трактовок. Смысл толкования зависит от области применения слова, но обозначает одновременность происходящего явления или действия. Интересно, что при употреблении данного глагола с возвратной частицей «ся» в содержательной характеристике смещается акцент на курируемого. Таким образом, приобретает следующий смысл – «влечь за собой как непосредственное продолжение или следствие», «быть снабженным, дополненным чем-либо» [1, с. 876].

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов: сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений. Оно включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития. Психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная технология, особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [4, с. 4–5].

Ребенку с особенностями психофизического развития необходима такая система сопровождения, которая помогла бы ему преодолеть существующие ограничения жизнедеятельности (эффективного взаимодействия, общения с окружающими) и помогла, научила самостоятельно принимать решения, отвечать за них, а также приобретать трудовые или профессионально-трудовые навыки, которые позволят ему быть востребованным на рынке труда. Этому служат создаваемые в рамках психолого-педагогического сопровождения индивидуальные или фронтальные программы развития социальных, социально-эмоциональных навыков, программы личностного развития и самоопределе-

ния, программы углубленной социальной и профессиональной подготовки. В этом случае сопровождение будет служить решению таких задач как обучение конкретным предметам, находящимся в зоне актуальных интересов ребенка, профильное обучение, интеграция. Все вместе будет способствовать формированию личности, способной к максимально возможной социализации или социальной адаптации. Сопровождение при этом охватывает образовательный процесс, индивидуальное развитие в системе его взаимоотношений с самим собой, ближайшим окружением и социумом в широком значении слова. Иными словами, в систему сопровождения вовлекаются ребенок, его родители, педагоги, психологи, социальные педагоги, медики и другие специалисты [4, с. 6].

Инклюзия понимается и реализуется как благо для всех, как «шанс для всего гражданского общества, получающего возможность на практике реализовать гуманистические ценности равных прав, свобод и достоинств каждого человека» [2, с. 3].

Понятие «инклюзия» (Мадлен Вилл, 1994 г.) принято на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями и отражено в Саламанской декларации лиц с особыми потребностями. Важный принцип образовательной инклюзии – высокое качество образования для всех. В Великобритании инклюзивное образование развивается как часть государственной системы образования уже с 1978 года.

В Республике Беларусь согласно Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития создается целостная система инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития, что обусловлено значительным разнообразием и вариативностью образовательных потребностей лиц с особенностями психофизического развития; продолжительной практикой обучения и воспитания их в учреждениях специального образования, что может быть расценено как сегрегация, институционализация; наиболее остро выраженной потребностью в создании адаптивной образовательной среды для них в учреждениях образования; обучением значительной части лиц с особенностями психофизического развития по образовательным программам не основного, а специального образования [3, с. 4].

Психолого-педагогическое сопровождение участников инклюзивного образовательного процесса рассматривается как комплексный

процесс, затрагивающий все сферы жизнедеятельности ребенка. Когда речь идет об инклюзивном образовании, то есть необходимости создания такой системы действий, при которой интеграция, объединение в одном классе (группе) детей с обычным развитием и детей с особенностями психофизического развития, то, в первую очередь, необходимо говорить о полноценном участии последних в жизни класса (группы).

В условиях инклюзивного образования психолого-педагогическое сопровождение организуется и индивидуально и фронтально.

Деятельность специалистов психолого-педагогического сопровождения направлена, в том числе, и на подготовку учителей (воспитателей) для работы как с детьми с особенностями психофизического развития, так и с группой их сверстников, включающей ребенка с особенностями психофизического развития, формирование социального интереса к этим детям, на корректность участников психолого-педагогического сопровождения в отношении используемой терминологии. Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования, благодаря чему и обеспечивается непрерывность процесса сопровождения [2, с. 10].

Значимость и продуктивность психолого-педагогического сопровождения определяется его системностью, вниманием к широкому кругу вопросов. Среди них семья, обустройство адаптивной образовательной среды, обучение и воспитание, взаимодействие детей, вопросы самопознания и личностной самореализации.

На всех этапах инклюзивного образования психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает положительное эмоциональное самочувствие учащихся (воспитанников), положительную динамику в развитии и положительные учебные достижения, способствует развитию взаимодействия детей. В старших классах школы, кроме этого, сопровождение призвано помочь в решении экзистенциальных проблем, в первую очередь самопознания и самореализации.

Учеными установлена прямая связь между наличием социально-эмоционального благополучия ребенка в учебном коллективе и его успешностью во всех видах деятельности, в том числе и учебной. Технология социально-эмоционального взаимодействия предполагает работу с педагогами, «нормально» развивающимися учащимися и их родителями в системе инклюзивного образования, нацеленную на преодоление отрицательных установок, формирование

приятия «особых» детей, понимание их особых потребностей [2, с. 11–12].

В этих условиях у детей с особенностями психофизического развития формируется социальная компетентность, навыки общения с окружающими, преодолевается социальная изоляция, расширяются возможности произвольного взаимодействия со сверстниками. У тех и других формируется определенная степень социальной зрелости и понимание факта (одного из главных признаков инклюзивного образования), что ребенок с особенностями психофизического развития не хуже и не лучше других – он такой же, как все.

Важный принцип, которым руководствуются специалисты психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования – индивидуальный подход к каждому ребенку и его семье.

Даже если у детей, посещающих инклюзивное образовательное учреждения, сходные нарушения, требующие создания похожих условий в образовательной среде, у каждого из них есть различия в особенностях микросреды, стиля воспитания в семье, возможностей для развития, потребностях и мотивах. Поэтому каждый ребенок и его семья требуют индивидуального подхода с учетом всех этих факторов.

Особая роль в психолого-педагогическом сопровождении отводится реализации командного междисциплинарного подхода. То, насколько специалисты объединены идеей и философией инклюзивного образования, насколько понимают друг друга и придерживаются единого подхода к сопровождению «особого» ребенка и его семьи, других участников образовательного процесса, напрямую влияет на эффективность работы, успешность сопровождения ребенка и эмоциональный климат в коллективе. Системный междисциплинарный подход выражается и в таких конкретных вещах, как: опора на единую научно-методологическую концепцию в понимании нормативного и нарушенного развития ребенка; общего междисциплинарного языка в трактовке тех или иных результатов диагностики; разработка взаимодополняющей коррекционно-развивающей программы; открытость информации о ребенке для всех специалистов, которые работают с ним и его семьей; единое календарно-тематическое планирование;

проведение специалистами коррекционно-развивающих занятий на материале, включенном в содержание общеобразовательной программы и т. п. [2, с. 12].

Психолого-педагогическое сопровождение реализуется по следующим направлениям:

1) сопровождение всех детей, включенных в инклюзивный образовательный процесс;

2) сопровождение родителей детей с особенностями психофизического развития. Они 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; родители всех детей, посещающих инклюзивный класс, занимают активную позицию сотрудничества и поддержки по отношению к семье «особого ребенка», учителю, специалистам психолого-педагогического сопровождения;

3) сопровождение педагогов инклюзивного образования, реализующих инклюзивную практику, используя как уже имеющийся профессиональный опыт и знания, так и инновационные подходы к обучению и воспитанию «особых» детей, принимающих участие в разработке и реализации индивидуальных образовательных планов (индивидуальных планов или программ развития в образовательных учреждениях).

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение участников инклюзивного образовательного процесса в учреждении образования осуществляется посредством реализации инклюзивных подходов для решения задач социальной адаптации и развития детей с особенностями психофизического развития и их одноклассников, при этом используются наиболее эффективные инновационные технологии психолого-педагогического сопровождения, специалисты сопровождения действуют в междисциплинарной команде, опираясь в планировании и реализации своей профессиональной деятельности на коллегиальные решения и подходы, эффективно взаимодействуют с родителями, педагогами (воспитателями и учителями). Администрация и специалисты сопровождения имеют информацию о возможных ресурсах как внутри образовательного учреждения, так и вне его, и активно их используют в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2001. – 1237 с.
2. Дмитриева, Т. П. Инклюзивное образование. Выпуск 2. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. Методические рекомендации / Т. П. Дмитриева. – М., 2010. – 73 с.
3. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / Министерство образования Республики Беларусь // Приказ № 608 от 22. 07.2015.
4. Лещинская, Т. Л. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития в классах интегрированного обучения и воспитания. Материалы научно-практического семинара / Т. Л. Лещинская. – Минск : – 2005. – 20 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ В ОБЩЕСТВЕ К ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДЕТЯМ-ИНВАЛИДАМ

FORMATION OF A TOLERANT ATTITUDE IN SOCIETY TOWARDS CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND CHILDREN WITH DISABILITIES

Т. М. Усова,
ГУО «Гомельский област-
ной ЦКРОиР»(г. Гомель)

T. Usava
Gomel Regional Center of Correction
and Development Training and
Rehabilitation (city Gomel)

В статье рассмотрены основные направления развития системы специального образования Гомельской области, алгоритм и результат внедрения системы взаимодействия учреждений образования, в которых обучаются дети с особенностями в развитии, дети-инвалиды, с учреждениями дополнительного образования. Система, специальное образование, дополнительное образование, инклюзивное образование, взаимодействие, дети с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова. Система, специальное образование, дополнительное образование, инклюзивное образование, взаимодействие, дети с особенностями психофизического развития.

The article describes the main directions of development of system of special education of the Gomel region, the algorithm and the result of the implementation of the system of interaction of educational institutions, which cater to children with special needs, children with disabilities, with institutions of additional education.

System, special education, additional education, inclusive education, interaction, children with special needs.

Keywords. System, special education, additional education, inclusive education, interaction, children with special needs.

В Гомельской области сложилась и стабильно функционирует система специального образования, которая ежегодно планомерно прогнозируется и оптимизируется, исходя из потребностей более 22 тысяч детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР).

Для достижения такого результата в системе образования Гомельской области, как и в республике, делается достаточно много:

1. Реализуется в полном объеме подпрограмма «Развитие системы специального образования» государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы.

2. Создаются условия для получения детьми специальной помощи в учреждениях дошкольного и общего среднего образования по месту жительства: в 2015/2016 учебном году 89,5 % от общего количества детей с ОПФР. Определены опорные по образовательной интеграции учреждения образования. В области 29 дошкольных учреждений и 34 школы являются таковыми.

3. Функционирует система раннего выявления детей с ОПФР и своевременного оказания им коррекционно-педагогической помощи: дети дошкольного возраста составляют около 60 % от общего количества лиц с ОПФР.

4. Расширяется сеть пунктов коррекционно-педагогической помощи, обусловленная увеличением числа детей с нарушениями речи: в прошлом учебном году в данных структурах получали помощь 13 707 детей, что составляет 62 % от общего количества детей с ОПФР в банке данных.

5. Увеличивается количество детей с тяжелыми множественными нарушениями, охваченных образовательным процессом в классах, группах, ранней комплексной помощью в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: 2016/2017 учебный год – 706 детей, что на 26,5 % больше по сравнению с 2011/2012 учебным годом. Это позволяет включиться в социум детям, ранее обучавшимся на дому или вообще не обучавшимся.

6. Формируются условия для перехода к инклюзивному образованию: 7 учреждений

образования области являются участниками двух экспериментальных и одной инновационной площадок по данному направлению.

7. Оптимизируется безбарьерная среда. Все учреждения специального образования удовлетворяют необходимым требованиям.

Однако создание адаптивной безбарьерной среды – это не только выполнение внешних условий, а, прежде всего, формирование толерантного отношения общества к ребенку с особыми потребностями.

И в данном направлении не приемлемы формальные подходы, разовые акции, а необходима ежедневная, рутинная, целенаправленная работа, которая предполагает межведомственное и междисциплинарное взаимодействие всех заинтересованных структур.

На наш взгляд, учреждения дополнительного образования обладают мощным человеческим ресурсом, способным решать данную задачу и ряд других задач в отношении детей с ОПФР, таких как:

- социализация каждого конкретного ребенка с ОПФР с учетом его индивидуальных особенностей;
- компенсация имеющегося у ребенка нарушения посредством включения в различные объединения по интересам;
- способствование формированию профессиональных намерений ребенка.

С другой стороны данное взаимодействие позволяет решать одну из важнейших задач системы специального образования – формирование толерантного отношения к детям с ОПФР у различных целевых групп: сверстников, родителей, педагогов дополнительного образования.

В области достаточно активно внедряется система взаимодействия учреждений образования, в которых обучаются дети с особенностями в развитии, дети-инвалиды, с учреждениями дополнительного образования.

С целью эффективного функционирования данной системы необходимо соблюдать определенный алгоритм ее внедрения и поэтапность реализации. Этапы являются примерными и определяются для каждого конкретного случая, исходя из индивидуальных особенностей и структуры нарушения ребенка с ОПФР.

1 этап. Подготовительный

1.1. Обмен информацией между учреждениями общего среднего (специального) и дополнительного образования:

- об обучающихся с ОПФР;

- об имеющихся типовых программах дополнительного образования, основных видах деятельности, кадровых и материально-технических условиях в них.

1.2. Изучение профессиональных затруднений педагогов дополнительного образования в общении с детьми с ОПФР.

1.3. Планирование системы обучения нуждающихся педагогов и детей (молодежи) по вопросам общения с лицами, имеющими особенности в развитии. Включение их в систему методической работы учреждения образования, приглашение на школьные мероприятия, уроки, просмотры видеоматериалов, знакомство с психолого-педагогическими характеристиками на учащихся с особенностями и др.

Проведение интерактивных форм обучения (мастер-класс, деловая игра, работа в парах, стажировка в ЦКРОиР, форум-театр, практикум и т. д.) по повышению профессиональной компетенции педагогов, способах общения и приемах в работе с детьми с ОПФР.

1.4. Анализ мотивационной составляющей у детей и молодежи к взаимодействию со сверстниками с ОПФР.

1.5. Формирование у детей и молодежи указанной мотивации путем проведения различных мероприятий, позволяющих принять идею инклюзивного образования:

- тренинги;
- тематические просмотры видеосюжетов о людях с ОПФР, лицах, имеющих инвалидность, проведение форум-театров;
- двустороннее участие обычных детей и учащихся с ОПФР в культурно-массовых, оздоровительных мероприятиях (летних лагерях) различного уровня и др.

1.6. Работа с родителями нормально развивающихся детей: собрания, консультации, форум-театр.

2 этап. Практический

2.1. Создание условий в учреждениях дополнительного образования для детей с ОПФР (структурирование пространства, безбарьерная среда: указательные символы, контрастные линии и т. д.).

2.2. Адаптация типовых программ дополнительного образования или проектирование новых, их утверждение.

2.3. Комплектование объединений по интересам с учетом потребностей и структуры нарушения каждого ребенка с ОПФР.

Хочется отметить, что деятельность объединений по интересам может осуществляться педагогом дополнительного образования на базе учреждения образования, в котором обучается ребенок с ОПФР.

3 этап. Рефлексивный

3.1. Изучение уровня психологического комфорта всех участников объединений по интересам. Анализ проблем.

3.2. Распространение учащимися идей инклюзии в своих учреждениях образования с учетом имеющегося опыта общения с детьми с ОПФР.

3.3. Проведение круглого стола на ТВ по теме: «Социальная инклюзия людей с особыми потребностями».

Результат

1. Функционирование модели инклюзивного дополнительного образования для детей и молодежи с ОПФР, в том числе и с тяжелыми нарушениями. Это дает возможность дальнейшей перспективы их развития даже после окончания учебного заведения, так как возраст посещения учреждений дополнительного образования нормативно определен до 31 года.

2. Сохранение удовлетворительного (хорошего) качества жизни семьи, имеющей ребенка с ОПФР.

3. Создание эффективного механизма мотивации обычно развивающихся детей и молодежи к сотрудничеству и поддержке своих сверстников с особенностями.

4. Постоянная пропаганда и поддержка на всех уровнях идеи инклюзивного образования лиц с ОПФР на протяжении всей их жизни.

В Гомельской области предложенный алгоритм внедрения инклюзивных идей в систему дополнительного образования является устойчивым, имеет практическое применение и конкретные результаты:

- более 60 % центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации взаимодействуют с учреждениями дополнительного образования на уровне создания и применения совместных программ;
- более 80 % детей с ОПФР охвачены кружковой деятельностью в учреждениях дополнительного образования.

В процесс продвижения идей инклюзии и формирования гуманного отношения к людям с особенностями в развитии в Гомельской области

включаются не только учреждения дополнительного образования, но студенческая молодежь.

В регионе достаточно активно развивается волонтерское движение. С одной стороны – это помощь педагогам, родителям, самим детям с ограниченными возможностями. С другой – формирование у учащейся молодежи толерантного отношения к детям с особыми потребностями, а главное к детям-инвалидам.

В настоящее время можно с уверенностью сказать, что все учреждения специального образования, а также большинство учреждений общего среднего образования имеют положительный опыт работы с волонтерами из числа учащихся учреждений профессионально-технического и среднего специального образования, студентов всех учреждений высшего образования области.

Гомельский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации имеет 10-летний опыт работы в данном направлении.

Первые волонтеры, пришедшие к нам в 2005 году, еще не знали, чем могут помочь, но очень этого хотели, а мы нуждались в их помощи.

Волонтеры, приходящие в учреждение специального образования, приобретают новый опыт, специальные навыки и знания, устанавливают личные контакты с детьми и педагогами. Однако не все пришедшие остаются.

Вывод: данное взаимодействие должно быть системным и организованным и начинаться с обучения волонтера, которое включает:

- практические семинары, тренинги, мастер-классы;
- консультации о способах взаимодействия с детьми с различными нарушениями физического и (или) психического развития;
- совместные (с присутствием волонтеров) игровые занятия;
- прогулки и экскурсии с детьми.

В учреждении сформированы уже 3 постоянные волонтерские группы, а также есть так называемые «свободные» волонтеры.

Сотрудничество не только с одной группой волонтеров – это непосредственно облегчение задач, поставленных самими волонтерами. Каждая группа отвечает за свое направление деятельности в центре:

- сопровождение детей центра на мероприятия города – студенты УО «Гомельский государственный медицинский университет»;
- помощь в закреплении трудовых умений и навыков у воспитанников центра – сту-

денты военной кафедры УО «Белорусский государственный университет транспорта»;

- организация праздников и концертов – студенты УО «Гомельский государственный медицинский университет» и студенты гуманитарного факультета УО «Белорусский государственный университет транспорта».

В настоящее время работа с волонтерами в области вышла на новый качественный уровень – проведение масштабных информационно-просветительских, культурно-досуговых акций, инициатором которых зачастую является сама молодежь.

В последние три года стало традиционным во время таких акций, приуроченных к Международному Дню инвалида, Всемирному Дню информирования населения о проблемах аутизма, проведение студентами опроса населения об отношении к людям с ограниченными возможностями. Так, в рамках мероприятия, проводимого 2 апреля 2015 года, на вопрос анкеты «Чем ты мог бы помочь ребенку с аутизмом?» 70 % респондентов ответили: «Подру-

житься с таким ребенком», что свидетельствует о повышении уровня информированности и расположенности к людям с особыми потребностями в обществе (справочно: 2014 год – эта цифра составляла 47 % респондентов).

Благодаря волонтерскому движению мы отошли от практики проведения мероприятий «закрытого» типа в стенах учреждения специального образования. Теперь наши площадки – это сцены областного дворца творчества детей и молодежи, областного драматического театра, картинной галереи им. Г. Ващенко, государственного историко-культурного учреждения «Дворцово-парковый ансамбль» и т. д.

Открытость предлагаемой системы, включение молодежи во взаимодействие с лицами, имеющими особенности психофизического развития, использование средств массовой информации для распространения сведений о важности инклюзивных подходов в социализации людей с инвалидностью способствует процессу формирования толерантного отношения общества к людям с ограниченными возможностями.

**УЧРЕЖДЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС
МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
РАЗВИТИЯ СЛОЖИВШЕЙСЯ СИСТЕМЫ
РЕГИОНА С УЧЕТОМ СОВРЕМЕННЫХ
ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ**

**ESTABLISHMENT OF THE SPECIAL
EDUCATION AS A RESOURCE
METHODICAL MAINTENANCE OF
DEVELOPMENT OF THE EXISTING
SYSTEM TO MEET MODERN REGION
INNOVATIVE APPROACHES**

М. Г. Федорова

ГУО «Витебский областной центр
коррекционно-развивающего
обучения и реабилитации» (г. Витебск)

M. Fjodorova

MEI «Vitebsk regional center of
corrective developmental education
and rehabilitation» (Vitebsk)

В статье рассматривается инновационная стратегия методической деятельности учреждения специального образования в условиях инклюзии.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, ресурс, методическая деятельность.

The paper dwells upon the methodical activity innovation strategy of a special education institution in the framework of inclusion.

Keywords: Inclusive education, resource, methodical activity.

На стадии развития инклюзивного образования функционированию и развитию учреждений специального образования придается несколько новый статус. На наш взгляд, в современных условиях учреждение специального образования должно выполнять такую функцию, как ресурс методического обеспечения.

В литературных источниках ресурсы учреждения образования подразделяются на явные и неявные. К явным ресурсам относятся: характер учебного заведения, явные ресурсы и рыночные активы, стадия жизненного цикла, потенциальные возможности для адаптации. Неявными ресурсами выступают: материально-техническая база, кадровый состав, нормативно-правовое обеспечение, финансовая база [1].

Осуществляя управление качеством специального образования, мы должны определить основные критерии в работе по его повышению. Практика показывает, что это:

- материально-техническое обеспечение учреждения;
- позиция руководителя относительно мотивационно-целевого аспекта осуществляемой деятельности;
- учет опыта работы и уровень профессионализма педагогов.

Материально-техническое обеспечение учреждения специального образования определено Постановлением Министерства образования

Республики Беларусь № 75 от 12 июня 2014 г. «Об установлении перечней мебели, инвентаря и средств обучения, необходимых для организации образовательного процесса учреждениями образования, реализующими образовательные программы общего среднего образования, учреждениями образования, реализующие образовательные программы специального образования, иными организациями, индивидуальными предпринимателями, реализующими образовательные программы специального образования на уровне дошкольного образования». Это учебное оборудование, инструменты, технические устройства (тренажер, компьютер, проектор, интерактивная доска и др.), определенные натуральные объекты.

Говоря о позиции руководителя относительно мотивационно-целевого аспекта методической деятельности, нам представляется его роль в стимулировании саморазвития педагогов; иницировании личностного опыта каждого из них; признании неповторимости, самобытности, самоценности всех педагогов в коллективе. Задача руководителя учреждения специального образования как управляющего методическим процессом – перевести педагогов в зону повышенной мотивации [2]. Поэтому, на наш взгляд, гласность и четкость позиций при введении новшеств, открытость во взаимоотношениях руководителя и педагогов должны способствовать пониманию каждым членом педагогического

коллектива своей миссии. Вместе с тем руководитель обязательно должен учитывать компетентность педагога, его способность и готовность к определенной деятельности.

Учреждение специального образования, выступая в качестве ресурса методического обеспечения, в современных условиях решает следующие задачи:

- организация работы по изучению новых нормативных правовых документов;
- повышение уровня профессиональной компетентности педагогов;
- внедрение инновационной деятельности, активное использование современных педагогических технологий;
- анализ, обобщение, распространение положительного педагогического опыта;
- оказание методической помощи педагогам классов, групп интегрированного обучения и воспитания.

Исходя из поставленных задач, учреждение специального образования должно выстраивать свою работу не только с кадрами своего учреждения, но и с педагогами своего региона.

Анализируя современные формы организации методического взаимодействия, в учреждении специального образования эффективным будет целенаправленно организовать интерактивные формы методического обучения, осуществлять сочетание индивидуальной, групповой и коллективной методической деятельности.

Безусловно, координаторами и союзниками в методической деятельности учреждения специального образования должны быть районные учебно-методические кабинеты и центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Это своего рода триада взаимодействия: специальная школа (специальное дошкольное учреждение) – районный (городской) отдел образования, спорта и туризма – центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

В современных условиях развития инклюзивного образования педагоги учреждения специального образования должны обладать умениями осуществлять анализ и отбор педагогических методик, приемлемых для эффективной организации образовательного процесса, а также внедрять новые наиболее оптимальные приемы и методы для конкретной категории воспитанников и учащихся с особенностями психофизического развития в определенных условиях. Созданный внутри учреждения образования состав ежегодных методических объединений может меняться в зависимости от целей

и задач: для организации инновационной деятельности; подготовки к конкурсам профессионального педагогического мастерства; организации совместной работы учителей. Могут быть созданы творческие микрогруппы и проектные команды учителей и воспитателей, предметные кабинеты либо творческие педагогические лаборатории и др. Должна быть активизирована работа по созданию информационных материалов, методических разработок. Эффективным, как показала практика, является создание виртуального кабинета по работе с определенной категорией детей (учащихся) либо по предметным областям и соответствующей виртуальной библиотеки.

На наш взгляд, для четкой организации методической деятельности в учреждении специального образования должна быть систематизирована:

- 1) учебно-программная документация образовательных программ в соответствии с контингентом воспитанников или учащихся;
- 2) программно-планирующая документация воспитания;
- 3) учебно-методическая документация (методические разработки учебных занятий; материалы обобщения педагогического опыта);
- 4) учебные и периодические издания (учебники; учебные (учебно-методические) пособия для учащихся; наглядные пособия (альбомы, плакаты), рабочие тетради, самоучители, практикумы);
- 5) информационно-аналитические материалы;
- 6) дидактические средства обучения: печатные карточки-задания; инструкционные, технологические, инструкционно-технологические карты; инструкции; задания; электронные презентации; флипчарты; виртуальные лаборатории и практикумы и др.

Внедрение системы информационного обеспечения учреждения образования позволит обеспечить практиков качественными методическими материалами, содействовать обмену инновационным опытом между педагогами и учреждениями образования. В современных условиях учреждению специального образования необходимо иметь комплексные информационные ресурсы по вопросам организации воспитательно-образовательной работы с детьми соответствующей категории нарушения, представленные как в традиционной форме в виде библиографических указателей изданной литературы, журнала «Специальная адукацыя», так и в электронной форме

в виде электронных публикаций, электронного каталога, Интернет-ресурсов.

Таким образом, учреждение специального образования, являясь методическим звеном в современных условиях развития инклюзивного образования, приобретает функцию регио-

нального ресурсного центра и организует с учетом нормативно-правовых и научно-практических подходов методическую деятельность по повышению профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаврилов, Н. М. Третий сектор: механизм некоммерческого хозяйствования / Н. М. Гаврилов, Е. В. Пономаренко – М. : 1999. – 189 с /
2. Никишина, И. В. Инновационная деятельность современного педагога [Электронный ресурс] / И. В. Никишина – 2012. – Режим доступа: http://sov-a.ru/sites/default/files/nikishina_innovacionna_deyatlnost_pedagoga.pdf. – Дата доступа: 01.10.2016.

РОЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ROLE IN ENSURING TUTOR SUPPORT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY HETEROGENEOUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT

И. Л. Федотенко, Ю. В. Харланова
ТГПУ (г. Тула)

I. Fedotenko, Y. Harlanova
State Pedagogical University (Tula)

Статья посвящена профессии «тьютора» как относительно новой в современном инклюзивном образовании. Авторами проанализированы основные аспекты тьюторского сопровождения, рассмотрена краткая история его становления как в России, так и за рубежом. Подчеркивается значимость деятельности педагога-тьютора в современном гетерогенном образовании, перспективы его работы в будущем.

Ключевые слова. Тьютор, тьюторское сопровождение, инклюзивное образование, гетерогенная образовательная среда, психологическая безопасность.

The article is devoted to the profession «tutor» as a relatively new in modern inclusive education. The authors analyzed the main aspects of tutor support, considered a brief history of its development, both in Russia and abroad. It is emphasized the importance of the teacher-tutor activity in modern heterogeneous education, the prospects for its future work.

Keywords. The tutor, tutor support, inclusive education, heterogeneous educational environment, psychological safety.

Включение детей с особыми образовательными потребностями в массовые учебные организации предусматривает специализированную коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачами которых являются: диагностика уровня развития ребенка, создание условий для его успешного обучения, оказание помощи в адаптации среди здоровых сверстников. Следовательно, в гетерогенном образовательном пространстве должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной коррекционной и психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, интегрированным в образовательные учреждения.

Для реализации данной задачи необходимы средства и технологии, которые одновременно должны быть и универсальными и индивидуальными, так как каждый ребенок обладает собственными образовательными потребностями, возможностями, способностями, запросами. Именно таким потенциалом обладает современные интерактивные и дистанционные технологии обучения, позволяющие в полном объеме ввести инклюзивное образование. Одним из решений данной проблемы является использование технологии тьюторского сопровождения в системе инклюзивного образования.

Инновационная деятельность при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, направлена на решение следующих задач:

- 1) создание условий для получения полноценного образования без территориальных, интеллектуальных ограничений;
- 2) создание необходимой адаптивной среды в образовательном учреждении посредством укрепления учебно-материальной базы учреждений;
- 3) коррекция психолого-медико-педагогического сопровождения на основе инклюзивных подходов;
- 4) обеспечение индивидуального образовательного сопровождения ребенка;
- 5) обеспечение доступа к дополнительному образованию в образовательном учреждении;
- 6) создание условий для получения образования в различных вариативных условиях.

Одна из причин интереса к тьюторству состоит в том, что сегодня, когда идея индивидуальных образовательных программ и планов вошла в государственные доктрины и документы об образовании, а позиция «тьютор» появилась в перечне педагогических профессий, все чаще возникает заказ на введение технологий тьюторского сопровождения в учреждениях массового образования.

Истоки первой тьюторской практики исследователи относят ко времени появления первых европейских университетов. Как пишет Н. В. Рыбалкина, если строить точную генеалогию, феномен тьюторства происходит из Великобритании, и зародился примерно в XIV веке в классических английских университетах – Оксфорде и Кембридже [2, с. 67].

К концу XVI века тьютор становится центральной фигурой в университетском образовании, отвечая, прежде всего, за воспитание подопечных. В XVII веке сфера деятельности тьютора расширяется – все большее значение начинают приобретать образовательные функции. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор же ближайший советник студента и помощник при всех затруднениях.

В XVII веке тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую. С 1700 по 1850 год в английских университетах не было публичных курсов и кафедр. К экзаменам студента готовил тьютор.

В течение XVIII–XIX веков в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная стала служить дополнением к ней. По имеющимся данным, примерно 90 % занятий в современном Оксфордском и 75 % в Кембриджском университете проводится тьютором с одним или двумя студентами. Традиционная структура тьюторской системы включает в себя три элемента: руководство занятиями (кураторство), обеспечивающее учебу студентов и их работу в свободное время; моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете в самом широком смысле слова; собственно тьюторство, осуществляющее обучение студента в течение семестра или учебного года.

Авторы книги «Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе» Эдвард и Элайн Гордон реконструируют историю педагогики через историю тьюторства, комментируют функции тьюторов в различные эпохи, показывают их значительное влияние на становление технологий и институтов образования.

При этом, обсуждая исторически сложившиеся тьюторские практики, авторы не обоюсторонне относятся к другим, не проводят жесткой демаркационной линии между тьютором, педагогом, воспитателем. Можно сказать, что авторы мыслят тьюторство не как должность, а как позицию, основу любой педагогической деятельности.

Свою книгу Эдвард и Элайн Гордон заключают следующими словами: «Сегодня проблема лучшего школьного обучения требует более широкого изучения тьюторской философии и методов. Эта деятельность не способствует “антишкольному обучению” или “элитарным” установкам, но предлагает жизнеспособный проект по увеличению “продуктивности образования” в классной комнате...» [1, с. 265].

Тьюторство как самостоятельное педагогическое движение в России развернулось и стало оформляться в конце 1980-х годов в период реформирования всей системы отечественного образования.

В 1989 году руководитель Школы культурной политики П. Г. Щедровицкий провел в Москве первый конкурс тьюторов. Перед ним стояла практическая задача кадрового обеспечения одной из международных образовательных программ, руководителем которой с российской стороны был академик Е. П. Велихов.

Через год в «Артеке» П. Г. Щедровицкий для молодых педагогов из разных регионов прочитал цикл лекций о новой педагогической позиции – тьюторе. И с этих пор начала постепенно складываться российская практика тьюторства (школа «Эврика-развитие» г. Томска, инновационная образовательная сеть «Эврика», региональные тьюторские практики в Брянске, Ижевске, Кемерово, Красноярске, Междуреченске, Москве, Новосибирске и других городах России). С 1996 года в Томске стали проводиться всероссийские тьюторские конференции, с 2008 года их дополнили конференции, которые проводятся в Москве под эгидой Московского педагогического государственного университета.

Изначально в созданную П. Г. Щедровицким группу исследователей антропотехнических практик, в том числе тьюторства, входили учителя, философы и психологи, управленцы образованием.

Проблематика программы исследований была обширной, перечислим два главных вопроса:

а) переопределение пространства и времени в педагогике и психологии в связи с процессами самоопределения и развития человека;

б) проблема связи сознания и мышления в опоре на недооцененное для педагогики учение Л. С. Выготского о становлении человеческой субъектности; представление о норме, цели и средстве в образовании с дальнейшим углублением теории педагогической и тьюторской деятельности; коллективизм, группизм и синергизм в педагогике и тьюторстве и т. д. Важно подчеркнуть, что эта программа и сейчас открыта, исследования далеко не завершены.

Таким образом, тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося с особыми образовательными потребностями, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии ребенка.

Индивидуализацию образования следует отличать от индивидуального подхода. Индивидуальный подход понимается как средство преодоления несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задается программами, и реальными возможностями ученика усвоить их. Учет особенностей учащихся с особыми образовательными потребностями осуществляется на каждом этапе обучения: при восприятии цели, мотивации учения, решении учебных задач, определении способов действия и т. д., однако содержание образования здесь заранее предопределено. Принцип индивидуализации образования означает, что за учащимися остается право на выстраивание собственного содержания образования, собственной образовательной программы.

Деятельность тьютора в логике индивидуального подхода в принципе возможна, она тогда строится как средство компенсации «помех» в обучении, связанных с индивидуальными особенностями ученика.

Реализуя принцип индивидуализации, педагог-тьютор сопровождает процесс построения и реализации индивидуальной образовательной программы ученика, удерживает фокус своего внимания на осмысленности обучения, предоставляет ученикам с особыми образовательными потребностями возможности опробования, конструирования и реконструирования учебных форм, позволяет «выйти на поверхность» обра-

зовательного процесса фактам самоопределения учащихся в пространстве культуры.

Тьютор должен строить такие ситуации жизни детей, где стало бы возможно проявить их образовательные цели и мотивы через их реальные действия. Задача тьютора – построение образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и интересов учащихся с особыми образовательными потребностями. И это относится к любой из ступеней общего образования, хотя понятно, что средства тьюторской деятельности должны меняться в соответствии с особенностями возрастов и социальной ситуацией развития тьюторанта. Тьюторские технологии, которые сегодня выстраивают и стремятся воспроизводить участники большого педагогического сообщества, включенного в тьюторское движение, направлены именно на реализацию идеи индивидуализации, учитывая при этом, что любое обучение не может быть эффективным без учета индивидуальных особенностей учащихся с особыми образовательными потребностями.

Еще один принцип, который, помимо индивидуализации, определяет понимание тьюторства, – это принцип открытости образования. Открытость образования – это такой взгляд и такой тип рассуждения, при котором не только традиционные институты (детский сад, школа, вуз и т. п.) имеют образовательные функции, но и каждый элемент социальной и культурной среды может нести на себе определенный образовательный эффект, если его использовать соответствующим для этого образом. Сегодня многие образовательные учреждения пытаются принципиально изменить свое внутреннее образовательное пространство: увеличить число направлений обучения; формировать гетерогенные группы; освоить новые образовательные технологии; осуществить межпредметные связи и т. п. В этом случае образовательное пространство для детей с особыми образовательными потребностями начинает задаваться уже не столько какой-то жестко определенной, единой для всех учебной программой, сколько осознанием различных образовательных предложений и их определенной организацией. Причем в последнее время становится все более очевидным, что лишь внешне представленное многообразие разнородных образовательных предложений еще не гарантирует ребенку реализацию принципа открытости образования. Каждому ученику необходимо владеть культурой выбора и орга-

низации различных образовательных предложений в собственную образовательную программу.

Можно сказать, что ситуация нашего времени имеет некоторые общие черты с периодом просвещенного Средневековья, с той только разницей, что степеней неопределенности больше. Учащемуся с особыми образовательными потребностями в мире современного образования необходим проводник. Им может стать тьютор, который будет способствовать стремлению ребенка к знаниям, реализует идею индивидуальности, обеспечит открытое образование. Тьютор своего рода посредник между общественным

и индивидуальным, большой историей знающих и индивидуальной историей начинающего освоение.

Тьютор реформирует образовательное пространство под задачи индивидуализации образования и вполне может быть педагогом конкретного учебного предмета в гетерогенной образовательной среде. Возможно, в будущем, когда инклюзивное образование станет нормой, тьютором будет каждый педагог учебного заведения, обеспечивающий проектирование и реализацию индивидуальных образовательных программ детей с особыми образовательными потребностями.

С ПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордон, Эд. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе / Эд. Гордон, Эл. Гордон. – Ижевск : ERGO, 2008. – 350 с.
2. Рыбалкина, Н. В. Тьюторство: концепции, технологии, опыт / Н. В. Рыбалкина. – Томск, 2005. – 198 с.

РАННЕЕ СЛУХОРЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

AUDIOVERBAL EARLY DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT AS A CONDITION SUCCESSFULLY INTEGRATED AND INCLUSIVE EDUCATION

С. Н. Феклистова, А. В. Веретенникова
БГПУ, ГСДУ «Республиканский центр
для детей дошкольного возраста
с нарушением слуха» (г. Минск)

S. Fiaklistava, A. Veretennikava
BSPU, SSPE Republican center
for preschool children with hearing
impairment (Minsk)

В статье обосновывается необходимость раннего начала коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей со слуховой депривацией как условие эффективного интегрированного и инклюзивного образования. Представлен опыт Республики Беларусь по разработке и апробации программно-методического обеспечения коррекционных занятий по развитию слухового восприятия и речи детей с нарушением слуха, компенсированным слуховым аппаратом или кохлеарным имплантом.

Ключевые слова. Нарушение слуха, кохлеарная имплантация, слухопротезирование, развитие слухового восприятия, развитие речи, интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование.

The article substantiates the need for an early start remedial work on the development of listening and speech of children with hearing deprivation as a condition for an effective integrated and inclusive education. The experience of the Republic of Belarus for development and testing of software and methodical support of rehabilitative training on the development of listening and speech of children with hearing impairment, offset by a hearing aid or cochlear implant.

Keywords. Hearing impairment, cochlear implants, hearing aids, development of auditory perception, speech development, integrated training and education, inclusive education.

В последние десятилетия в Республике Беларусь происходят существенные изменения в области коррекционной работы с детьми с нарушением слуха. В первую очередь это связано с мировым прогрессом в области технологий слухопротезирования, а также позитивными изменениями в области медицинской диагностики состояния слуха. В 2008 году в нашей республике введен аудиологический скрининг новорожденных, то есть появилась возможность исследовать состояние слуха с первых дней жизни. Активно внедряется раннее слухопротезирование детей (с 3-х месяцев жизни), а также метод кохлеарной имплантации.

Современные исследования И. В. Королевой, Л. И. Руленковой и др. свидетельствуют о том, что раннее выявление нарушения слуха и раннее начало педагогической работы с ребенком в сочетании с качественным слухопротезированием создают условия для того, чтобы минимизировать отрицательное влияние слуховой депривации на развитие малыша [1; 3]. Специ-

альные концентрированные слуховые упражнения, способствующие развитию функционального слуха ребенка, создают достаточно прочную базу для овладения речью на основе подражания, то есть по пути, максимально приближенному к естественным условиям.

Таким образом, актуализация значимости разработки проблемы слухоречевого развития детей с нарушением слуха на современном этапе обусловлена, прежде всего, теми возможностями, которые обеспечиваются благодаря прогрессу в методах диагностики и протезирования слуха.

Важность раннего начала слуховой работы подчеркивает в своих исследованиях немецкий сурдопедагог Армин Лева. Он отмечал, что начинать развитие слухового восприятия следует как можно раньше по следующим причинам:

- чтобы использовать специфику фаз развития мышления и большую пластичность детского мозга;
- потому что оптимальный период может закончиться уже в конце первого года жизни;

- потому что в противном случае нельзя достигнуть синхронности между различными и взаимно обусловленными сферами развития;
- потому что иначе голос ребенка приобретет неустранимые изменения [2, с. 36].

На современном этапе развития сурдопедагогики в мировой практике реализуется слуховой подход в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением слуха, который основан на признании развития слухового восприятия приоритетным направлением коррекционно-развивающей работы [1; 2; 4]. Это значит, что именно от результативности работы по развитию слухового восприятия будет зависеть успешность реализации других направлений коррекционной работы, и в первую очередь развития речи. Хорватский ученый П. Губерина подчеркивал, что «слушание является основным звеном в коммуникативной цепочке. Если перцепция (слушание) нормальная, становление и функционирование речи не являются проблемой. В другом случае, если перцепция ослаблена, речь будет претерпевать изменения» [4, с. 48]. Развитие слухового восприятия является приоритетным направлением коррекционной работы в первые 1–1,5 года, затем основным становится развитие речи (фонетического, лексического, грамматического компонентов). Говоря о детях с нарушением слуха раннего и дошкольного возраста необходимо подчеркнуть, что овладение речью (пониманием обращенной речи, процессом порождения высказывания) является необходимым компонентом готовности к обучению в школе.

Следует отметить, что изменения в области медицины и техники обусловили и смещение акцентов при определении оснований коррекционной работы с детьми с нарушением слуха. Если ранее основным критерием дифференциации работы с детьми с нарушением слуха выступала степень потери слуха, то сегодня этот фактор уже не является ведущим. Это связано с тем, что развитие у ребенка возможности восприятия неречевых и речевых звуков на сегодняшний день зависит не столько от степени потери слуха, сколько от средства слухопротезирования, а также возраста, в котором оно выполнено. Например, ребенок, родившийся с диагнозом «глухота», при своевременном адекватном слухопротезировании и организованной работе с сурдопедагогом и родителями может достичь уровня речевого развития, приближенного к нормативным показателям уже к возра-

сту трех – четырех лет. В то же время ребенок со средней степенью тугоухости, нарушение слуха которого не было выявлено вовремя и, соответственно, с которым не проводилась специальная работа, может к концу раннего возраста оставаться «безречевым».

Данные факты указывают на необходимость корректировки и дифференциации содержания, методов и приемов коррекционной работы с детьми с нарушением слуха раннего возраста.

В Республике Беларусь уделяется значительное внимание разработке и внедрению программного и методического обеспечения коррекционной работы с указанной категорией детей. Так, в 2010 г. по заданию Министерства образования Республики Беларусь были разработаны программы коррекционной работы с детьми с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом. В 2011–2014 годах осуществлялась реализация экспериментального проекта «Апробация программно-методического обеспечения коррекционно-развивающей работы с детьми раннего и дошкольного возраста с кохлеарными имплантами», а в 2014–2016 годах – инновационного проекта «Внедрение программного обеспечения коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом, раннего и дошкольного возраста». Экспериментальная и инновационная деятельность осуществлялась на базе четырех учреждений образования республики. Полученные результаты позволили констатировать достаточно высокий уровень слухоречевого развития детей, получавших образование по разработанным программам.

В 2015–2016 годах проходила разработка программ коррекционной работы с детьми с нарушением слуха, компенсированным слуховым аппаратом, в соответствии с Задаaniem 07 «Разработать содержание и научно-методическое обеспечение коррекционной работы на уровне дошкольного образования лиц с особенностями психофизического развития» ОНТП «Разработка содержания и научно-методического обеспечения дошкольного, общего среднего, специального, высшего педагогического и дополнительного образования педагогических работников в целях повышения качества образования в современных социально-экономических условиях» – («Качество образования») на 2015–2017 годы.

Таким образом, необходимо констатировать наличие необходимой программно-методической базы для реализации практической работы с детьми с нарушением слуха раннего возраста.

Учитывая значимость всестороннего развития ребенка с нарушением слуха, качества его слухоречевого развития в раннем и дошкольном возрасте в государственном специальном дошкольном учреждении «Республиканский центр для детей дошкольного возраста с нарушением слуха» созданы все необходимые условия для реализации задач оказания ранней коррекционно-педагогической помощи, социальной реабилитации воспитанников, обеспечивающей максимально возможную социальную адаптацию и интеграцию в обществе, подготовку воспитанников к получению образования на уровне общего среднего образования, включая возможность обучения со слышащими сверстниками.

На сегодняшний день в Республиканском центре реализуется образовательная программа для детей с нарушением слуха на уровне дошкольного образования, оказывается ранняя коррекционно-педагогическая и консультативная помощь. В Центре реализуется работа по использованию верботонального метода как эффективного метода слухоречевого развития детей с нарушением слуха, осуществляется деятельность учреждения как филиала кафедры сурдопедагогики Института инклюзивного образования.

Высокий профессиональный уровень педагогического коллектива учреждения, имеющего многолетний опыт работы с детьми с нарушением слуха, постоянное совершенствование адаптивной образовательной среды, позволяют

осуществлять образовательную работу и оказывать коррекционно-педагогическую помощь на высоком качественном уровне, проводить работу, направленную на успешную интеграцию и социализацию детей с нарушением слуха в обществе.

Так, за период с 2011 по 2016 год из 82 выпускников 48 воспитанников получают общее среднее образование в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования (в общеобразовательной школе учатся 7 детей (8 %), в классах интегрированного обучения – 10 человек (12 %), в специальных классах общеобразовательной школы – 31 ребенок (37 %). Оставшаяся часть успешно продолжает обучение в специальных общеобразовательных школах для детей с нарушением слуха. Специалисты учреждений общего среднего образования неоднократно отмечали высокий уровень слухоречевого развития детей, общей готовности к школьному обучению, что последовательно сказывается и на их дальнейшей профессиональной подготовке, возможности занять активную позицию в обществе.

Таким образом, результаты экспериментальной деятельности и практической работы с детьми раннего возраста с нарушением слуха свидетельствуют о том, что раннее начало педагогической работы с ребенком создает предпосылки для включения в условия интегрированного обучения и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Королева, И. В. Дети с нарушением слуха / И. В. Королева, П. А. Янн. – СПб. : Каро, 2012. – 128 с.
2. Леве, А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности / А. Леве. – М. : Академия, 2003. – 224 с.
3. Руленкова, Л. И. Как научить неслышащего ребенка слушать и говорить с использованием верботонального метода / Л. И. Руленкова. – М.: Перспектива, 2010. – 210 с.
4. Guberina, P. Verbotonal method / Guberina P. – Zagreb : SUVAG, 2013. – 503 p.

МОДЕЛЬ ПОДДЕРЖКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РЕСПУБЛИКИ ХОРВАТИЯ

*С. Н. Феклистова,
В. В. Радыгина, О. В. Клезович*
БГПУ (г. Минск)

MODEL OF SUPPORT OF INCLUSIVE EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF CROATIA

*S. Fiaklistava,
V. Radyhina, V. Kliasovich*
BSPU, Minsk

В статье рассматривается опыт организации поддержки инклюзивного образования в Республике Хорватия, представленный как результат стажировки в рамках программы мобильности MOST.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, поддержка инклюзивного образования, мобильные команды, индивидуализация образования в условиях инклюзии.

The article is dedicated the experience of support of inclusive education in the Republic of Croatia, submitted as a results of training in the framework of the mobility of the MOST program.

Кeywords. Inclusive education, support of inclusive education, mobile team, individualization of education in the conditions of inclusive education.

В рамках программы мобильности для целенаправленных межличностных контактов MOST нами изучался опыт организации поддержки инклюзивного образования в Республике Хорватия.

В Республике Хорватия есть единый регистр лиц с особенностями психофизического развития. Согласно статистическим данным, около 6 % от всего количества лиц с ограничениями жизнедеятельности составляют дети, из них мальчиков – 60 %. Около 3 % детей с особыми образовательными потребностями получают образование в учреждениях общего среднего образования (в Республике Хорватия этот тип школ называется «регулярными»), 2 % – в условиях интегрированного обучения и воспитания, и только 1 % детей учатся в специальных школах.

Образовательный маршрут определяется специальной мультидисциплинарной комиссией, в состав которой включены психолог, специальный педагог (в соответствии с профилем), логопед и врачи (с учетом типа нарушения, имеющегося у ребенка). Выделяют четыре варианта получения образования:

- в специальной школе по программам специального образования;
- в общеобразовательной школе по программам специального образования (в этом случае комплектуется специальный класс);
- в общеобразовательной школе по адаптированным программам с индивидуальным подходом;

– в общеобразовательной школе по «регулярной» программе с индивидуальным подходом.

Координацию деятельности по сопровождению ребенка с особыми образовательными потребностями при любом из вышеперечисленных вариантов осуществляет специализированный центр (например, в отношении детей с нарушениями речи и слуха эту функцию выполняет центр развития слуха и речи SUVAG).

Основными направлениями деятельности такого центра выступают:

1) помощь учителям общеобразовательных школ в адаптации образовательных программ в соответствии с индивидуальными возможностями и образовательными потребностями конкретного ученика;

2) «индивидуализация процедур» (разработка рекомендаций по использованию специфических приемов обучения для каждой категории детей с особенностями психофизического развития);

3) экспертная поддержка: школа заключает договор со специализированным центром, в соответствии с которым специалист центра на постоянной основе осуществляет коррекционную работу с учеником, проводит «стимулирующие занятия» (помогает выполнять домашние задания либо осуществляет подготовительную работу к усвоению новой темы), консультирует родителей;

4) подготовка ассистентов (тьюторов). Следует подчеркнуть, что в Хорватии тьютор не

является педагогом, не принимает участия в разработке и индивидуализации образовательных программ, подборе методов и приемов обучения. Его основная задача – помочь ребенку в течение дня;

5) подбор специалистов в состав «мобильной команды».

Уникальным является опыт организации поддержки инклюзивного образования через создание «мобильных команд» специалистов. Такая команда создается по инициативе учреждений образования и(или) родителей и функционирует за счет средств республиканского бюджета. Запрос направляется в Агентство по образованию и повышению квалификации учителей, которое является структурным подразделением Министерства образования Республики Хорватия. В соответствии с образовательным запросом Агентство подбирает специалистов различного профиля. При этом обязательное условие – включение в состав мобильной команды представителя Агентства, который выполняет координирующие и контролирующие функции. Кроме того, в структуру команды могут включаться психолог, специалисты узкого профиля (например, логопед, сурдопедагог), а также опытные учителя-методисты, которые могут объяснить особенности и пути адаптации методов и форм обучения учащихся с особыми образовательными потребностями.

Цель деятельности мобильной команды – оказание методической поддержки учителям и психолого-педагогической помощи детям и родителям. В процессе посещения учебных занятий специалисты команды осуществляют целенаправленное наблюдение за учебной деятельностью и поведением ученика, его взаимодействием с учителем и одноклассниками, осуществляют анализ используемых учителем методических приемов и средств обучения, а также условий, обеспечивающих включение ребенка в образовательный процесс и коммуникацию со сверстниками. По результатам анализа вырабатываются соответствующие методические рекомендации по повышению качества образовательного процесса в условиях инклюзии для конкретного ученика. Выезд мобильной команды в учреждение образования может быть как однократным, так и систематическим.

Как отмечает Адинда Дульич, директор центра SUVAG, руководитель одной из мобильных команд, наиболее актуальными вопросами, требующими решения, являются:

- организация образовательной среды в соответствии с особенностями психофизического развития ученика;
- включение родителей в образовательный процесс;
- обеспечение командного взаимодействия педагогов школы (внутришкольной коммуникации);
- налаживание взаимодействия с экспертами специализированных центров;
- подготовка учеников общеобразовательной школы и их родителей к принятию ребенка с особыми образовательными потребностями;
- инклюзивная компетентность педагогов школы (знание особенностей психофизического развития ученика и условий, необходимых для эффективной организации его образования).

Последняя из указанных проблем является наиболее острой. Как правило, учителя общеобразовательных школ хорошо знают, как реализовать содержание программы в работе с учащимися общеобразовательной школы, но не умеют видоизменять методические приемы и адаптировать средства обучения в соответствии с потребностями ребенка с особенностями психофизического развития. Представители мобильной команды рекомендуют реализовывать процесс поддержки на основе потребностей ученика, с учетом его интересов и запросов родителей. Работа педагога должна быть направлена на повышение уровня знаний и навыков ученика с особыми образовательными потребностями, развитие его способностей и формирование социальной компетентности.

Индивидуализация образовательной программы осуществляется на основе:

- мониторинга уровня развития ученика;
- анализа содержания образовательных программ по конкретным учебным предметам;
- адаптации содержания учебного материала;
- отбора адекватных методов, методических приемов и средств обучения.

Особое внимание, по мнению специалистов, следует уделять организации адаптивной образовательной среды (определению расположения и освещенности рабочего места ребенка, разработке маршрутов безопасного передвижения ребенка в пределах школы, учету степени зашумленности помещения и т. д.). Акцент должен быть сделан на организации мобильного пространства: возможности перестановки мебели для групповой работы «лицом к лицу»,

полукругом или по кругу с целью обеспечения эффективной коммуникации, развития активной позиции учеников, возможностей интерактивного взаимодействия.

Важным фактором успешности овладения содержанием учебных предметов выступает «речевая поддержка»:

- доступность используемого речевого материала по содержанию (смысл отдельных слов и их сочетания во фразах должен быть понятен ученику);
- доступность используемого речевого материала по грамматическому оформлению (используются простые короткие фразы);
- четкое структурирование материала;
- систематическая словарная работа (смысл незнакомых и особенно многозначных слов должен быть разъяснен, эти новые слова должны быть включены в словарь ученика).

При планировании речевой поддержки специалисты мобильной команды рекомендуют учителю задать себе вопросы следующего содержания: «Сколько человек в классе услышали эту фразу?», «Сколько человек в классе понимают смысл этого предложения?», «Можно ли перефразировать предложение таким образом, чтобы облегчить ученикам его восприятие и понимание?».

Индивидуализация процесса обучения ребенка с особенностями психофизического развития обеспечивается посредством максимально возможного увеличения времени на выполнение задания и сокращения количества упражнений, выполняемых на уроке. Рекомендуется реализация полисенсорного подхода при организации восприятия учеником учебной информации, то есть максимальное привлечение всех анализаторов (например, использование «ленты времени», предметов с различной по качеству поверхностью, плоскостных и объемных изображений, аудиозаписей, ведение рабочих тетрадей, построение схем).

Положительное отношение ребенка к усвоению учебного материала обеспечивается за счет использования конструктивных комплиментов, которые носят лично ориентированную направленность и не содержат рекомендаций, а только фиксируют факт выполнения задания («Саша, супер! Ты делал упражнение и не разговаривал»).

Указанная модель реализуется в Республике Хорватия в течение ряда лет и уже доказала свою эффективность. Таким образом, опыт Республики Хорватия может быть продуктивно использован при реализации инклюзивного образования в Республике Беларусь.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СНИЖЕННЫМ ЗРЕНИЕМ В ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

DEVELOPMENT OF INDEPENDENT PHYSICAL ACTIVITY FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

И. А. Фицук

ЛНУ им. И. Франка (г. Львов, Украина)

I. Fitsyk

Ivan Franko NU of Lviv (Ukraine)

В статье рассматриваются особенности развития самостоятельной двигательной активности у детей со сниженным зрением в инклюзивных учебных учреждениях. Обращается внимание на организацию двигательной деятельности детей со сниженным зрением с учетом индивидуальных особенностей здоровья и физического развития, функциональных возможностей организма конкретного ребенка, анализируются структурные компоненты развивающей среды, стимулирующие детей со сниженным зрением к активной двигательной деятельности.

Ключевые слова. Инклюзивные образовательные учреждения, самостоятельная двигательная активность, дети дошкольного возраста со сниженным зрением.

The article discusses the features of independent physical activity for children with visual impairments in inclusive education. Focuses attention on the organization of motor activity of children with visual impairments, taking into account the individual characteristics of the health and physical development, functional capabilities of a particular child's organism and the structural components of the developing environment, that stimulate children with visual impairments to the active motor activity.

Кeywords. Inclusive education institutions, independent motor activity, preschool children with low vision.

На современном этапе в Украине происходят качественные изменения в системе специального образования детей с особыми потребностями. Свидетельством этого является обновление структуры специальных учебных учреждений и содержания обучения в них в соответствии с требованиями Государственного стандарта специального начального образования и нового Базового компонента дошкольного образования Украины, где концентрируется внимание на личностном и социально-психологическом направлении развития детей с особыми потребностями, осуществлении учебно-воспитательного процесса на основе ранней диагностики и коррекции нарушений. Дети с нарушениями зрения требуют специальной системы обучения и воспитания, а инклюзивное образование является важным шагом на пути к созданию соответствующих условий обучения и воспитания таких детей в соответствии с их специфическими возможностями и потребностями [4, с. 36].

Различные аспекты двигательной деятельности лиц с нарушениями зрения освещались

в работах физиологов, тифлопедагогов, тифлопсихологов (Е. Аветисов, Г. Азарян, Н. Байкина, П. Вилле, В. Григоренко, Г. Демирчоглян, В. Дичко, Я. Дуткевич, Ю. Картава, А. Каплан, Л. Касаткин, В. Кемкина, А. Кругиус, А. Литвак, Г. Мустафаев, А. Подгаецкий, В. Ремажевская, Б. Сермеев, Д. Силантьев, Е. Синьова, Л. Сонцева, Б. Шеремет и другие). Согласно исследований ученых (Л. Григорьева, М. Земцова, А. Каплан, Ю. Кулагин, А. Литвак, И. Моргулис, В. Николаев, Б. Сермеев, Л. Солнцева, Е. Синева, Б. Шеремет) в детском возрасте при нарушениях зрения наблюдается снижение активности, что отражается на развитии всех видов деятельности, вызывая их своеобразие и отставание. Уменьшение количества внешних пространственных признаков не позволяет ребенку свободно передвигаться в пространстве, наблюдается своеобразие моторики в виде общей заторможенности, неуклюжести, малоподвижного образа жизни. А в процессе овладения различными двигательными умениями и навыками совершенствуются психомоторные и вегетатив-

ные функции, улучшается качественный аспект двигательной деятельности, развиваются физические возможности детей.

В исследованиях известных психологов Л. Выготского, В. Запорожца, Ж. Пиаже показано наличие тесной взаимосвязи между количеством и качеством двигательной активности и проявлениями восприятия, памяти, мышления, эмоций у детей дошкольного возраста. Поэтому показатели физического, психического и духовного здоровья между собой тесно связаны.

Рассмотрим подробнее понятие двигательной активности детей дошкольного возраста и ее обеспечение в условиях инклюзивных дошкольных учреждений.

Активная двигательная деятельность для растущего организма имеет особое значение как фактор, который способствует развитию и воспитанию личности ребенка в целом. Двигательную активность детей можно условно разделить на целенаправленную и произвольную (самостоятельную). Выполнение физических упражнений под руководством воспитателя во время занятий, утренней гимнастики, подвижных игр и др. является целенаправленной двигательной активностью [2, с. 48–49]. Объем ее в основном обусловлен программой и установленными методическими требованиями к организационным формам физического воспитания детей каждой возрастной группы [3, с. 12]. Она должна составлять не менее 1,5–2 часов в сутки с учетом рационального распределения их в режиме детского сада. К произвольной двигательной активности относят самостоятельные игры (в основном во время прогулок), выполнение физических упражнений, различные передвижения, когда дети свободны от занятий или в связи с самообслуживанием и т. д. В условиях дошкольного учебного заведения произвольная двигательная активность также в значительной степени может регулироваться воспитателем. Поэтому одним из важных направлений воспитательной работы с детьми является создание необходимых условий для их оптимальной двигательной активности, которую рассматривают с количественной и качественной сторон. Организуя самостоятельную двигательную деятельность, следует учитывать индивидуальные особенности здоровья и физическое развитие, функциональные возможности организма конкретного ребенка [2, с. 48].

Непременные условия: систематическая предварительная работа с детьми для формиро-

вания у них необходимого двигательного опыта, должного уровня физической подготовки, осведомленности с техникой выполнения движений, правилами подвижных игр и способами взаимодействия между участниками, назначению и использованию физкультурного и спортивного инвентаря, оборудования и тому подобное; создание предметного окружения, которое бы побудило детей к двигательной деятельности, конкретизировало ее содержание, обеспечивало динамическое изменение самостоятельных занятий упражнениями и играми в зависимости от интереса, желаний, замыслов воспитанников. Целесообразно периодически менять предлагаемый набор оборудования и инвентаря, вносить новые компоненты в предметное окружение, обеспечить детям возможность свободного доступа к выбранным предметам и использования их в самостоятельной двигательной деятельности, не мешая другим детям. Во время самостоятельной двигательной деятельности дошкольников педагоги должны предусмотреть применение приемов, способствующих ее развертыванию, придать ей организационную стройность и содержание (например, помочь детям узнать замысел деятельности, выбрать упражнения или игры, подготовить инвентарь и место для самостоятельных движений и т. д.). Чтобы обеспечить оптимальные физические нагрузки, важно чередовать самостоятельные двигательные действия детей по виду или способу движения, степени нагрузок, активные движения детей с кратковременным отдыхом, мотивируя своевременную смену динамических упражнений и статических положений.

Организация педагогом самостоятельной двигательной деятельности детей включает:

- 1) коррекционно-развивающую работу, что предусматривает работу педагога по коррекции зрительного восприятия, коррекции вторичных отклонений, индивидуальную работу по развитию основных движений у ребенка с нарушениями зрения;

- 2) физкультурно-оздоровительную работу, которая предполагает обеспечение двигательной активности в течение дня (прогулки, подвижные игры, физические упражнения, физкультурные праздники);

- 3) работу с родителями, что предусматривает разработку специальной программы просветительской работы с семьей по всем аспектам физического воспитания, в том числе и тех, которые будут касаться организации самостоятельной двигательной активности ребенка.

В инклюзивные дошкольные учреждения очень часто поступают дети, которые кроме нарушения зрения имеют сопутствующие диагнозы. В связи с этим содержание физического воспитания таких детей имеет не только индивидуальный и дифференцированный характер, но и комплексно включает лечебно-профилактические задачи.

Для эффективной реализации поставленных задач физического воспитания ребенка с нарушениями зрения педагоги дошкольных инклюзивных учреждений должны создать необходимые условия для ее развития, то есть создать благоприятное развивающее пространство, в котором ребенок живет, активно действует, общается, получает знания, развивает свои умения, навыки, проявляет эмоции и чувства. Поэтому в групповых комнатах должны быть созданы условия, которые бы стимулировали самостоятельную двигательную активность детей и включали следующие составляющие: подбор и расположение игрушек и игрового материала в соответствии с возрастными особенностями детей (сюжетные, конструкторско-строительные, драматические, дидактические малоподвижные игры и др.); наличие игровых уголков в группе; наличие игровых центров на игровых площадках; наличие спортивного инвентаря в групповой комнате; наличие нормативных документов, методической литературы по вопросам самостоятельной двигательной деятельности в группе. Дети с остротой зрения до 0,4 при самостоятельной деятельности преимущественно выбирают предметно-практическую

деятельность, а именно рисование и раскрашивание рисунков, а меньше настольные игры и подвижные и малоподвижные игры, это связано с тем, что у детей не сформированы навыки игровой деятельности, а именно игры с правилами, в то же время для них характерно хаотичное передвижение по группе, замена двигательной активности, как следствие, чаще возникает нарушение поведения. Предпочтения детей с остротой зрения выше 0,4 также отдается предметно-практической деятельности, а наименее значимыми для них являются настольные игры, выбирая малоподвижные и подвижные игры они преимущественно действуют по примеру, а не иницируют игру. Поэтому среда, в которой находится ребенок должна быть развивающей и стимулировать ребенка к самостоятельной двигательной активности.

Важно помнить, что развивающее пространство создают не для удобства педагога, а для того, чтобы ребенок мог свободно, в соответствии со своими вкусами и настроением, выбрать тот или иной центр.

Педагоги в условиях инклюзивных дошкольных учреждений должны проводить целенаправленную коррекционную работу, которая побуждает детей с недостатками зрения к двигательной деятельности, регулировать их активность, одобрять попытки проявления самостоятельности, волевые усилия. Для детей со сниженным зрением двигательная активность кроме общего физического развития способствует развитию зрительного восприятия, координации движений, улучшению ориентации в пространстве.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Вільчковський, Е. С. Інтеграція рухів і музики у фізичному розвитку дітей старшого дошкільного віку : навчально-методичний посібник / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, Ю. М. Шевченко. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 128 с.
2. Дошкільне тіловиховання. Вплив рухової активності на здоров'я дитини дошкільного віку / Автори-упорядники: Л. В. Калуська, З. В. Калуський, М. М. Гумепюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 184 с.
3. Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/629-2011-%D0%BF>
4. Колупаєва, А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи / А. А. Колупаєва. – К. : САММІТ, 2009. – 272 с.
5. Синьова, Є. П. Тифлопсихологія : підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION OF PUPILS WITH SPEECH DISORDERS

С. П. Хабарова
БГПУ (г. Минск)

S. Khabarova
BSPU (Minsk)

Анализируются педагогические условия инклюзивного образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, рассматриваются проблемы адаптации учебного материала для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, описываются компетенции педагога инклюзивного образования.

Ключевые слова. Обучающийся, особые образовательные потребности, педагогические условия, инклюзивное образование.

The article analyzes the pedagogical conditions of the inclusive education of pupils with severe speech disorders, considers the problems of adaptation of educational material for pupils with severe speech disorders, describes the competences of the inclusive education teacher.

Keywords. Pupil, special education needs, pedagogical conditions, inclusive education.

Инклюзивное образование в учреждениях основного образования реализуется при создании специальных условий, адаптивной образовательной среды [2,4]. Эти условия ориентированы на полноценное и эффективное получение образования всеми обучающимися учреждения, осуществляющего инклюзивное образование.

Особое значение при обучении детей с тяжелыми нарушениями речи имеет оказание каждому ребенку индивидуализированной педагогической помощи. При оказании поддержки в процессе обучения педагогу важно учитывать особенности детей, которые препятствуют полноценному овладению навыками и умениями, например, уровень речевого развития, характер речевого расстройства и др. Педагог должен уметь работать одновременно с разными детьми, оказывать им своевременную квалифицированную и индивидуализированную помощь и поддержку.

Индивидуализация обучения предполагает учет возможностей и образовательных потребностей обучающихся, адаптацию образовательной программы, адаптацию имеющихся или разработку необходимых учебных и дидактических материалов. Одним из самых сложных направлений деятельности педагога инклюзивного образования является адаптация учебной программы в рамках преподавания того или иного предмета. Методические рекомендации для учителей начальной школы и специалистов, реали-

зующих инклюзивную практику, к разработке и реализации индивидуальной образовательной программы для детей с особенностями психофизического развития описаны Дмитриевой Т. П., Сабельниковой С. И., Хотылевой Т. Ю. [5]. При адаптации или разработке содержания учебного материала для детей с тяжелыми нарушениями речи одними из приоритетных является принципы необходимости и достаточности в определении объема изучаемого материала, доступности. Учитываются также принципы опоры на жизненный опыт ребенка, усиления практической направленности изучаемого материала, выделения существенных признаков изучаемых явлений, ориентации на внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами. Адаптация учебного материала включает следующие направления деятельности педагога: анализ и подбор содержания, перераспределение учебного материала, его структурирование, изменение сроков прохождения учебного материала, выбор методических приемов и средств обучения. При работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи особые требования предъявляются к языку изложения учебного материала: ясность языка изложения, его образность, выразительность, отсутствие сложных по структуре предложений; выбор наиболее подходящих языковых средств; правильность и чистота языка изложения, соответствие нормам литературного языка; краткость; логика изложения, обосно-

ванность подачи материала, последовательность его изложения, отсутствие смысловых пропусков и повторов; богатство и разнообразие языковых средств.

Педагог инклюзивного образования должен уметь отбирать и использовать современные формы, методы и средства работы, способствующие успешному освоению ребенком с тяжелыми нарушениями речи программного материала. Предпочтение отдается методам, помогающим наиболее полно передавать учебный материал в доступном виде, учитывая особенности развития каждого ребенка. Важно участие в восприятии материала максимального количества анализаторов. Словесные методы не могут использоваться как ведущие на начальном этапе обучения детей с тяжелыми нарушениями речи. Особенности словесно-логического мышления с детей с тяжелыми нарушениями речи ограничивают возможности использования логических методов, при их реализации предпочтение отдается индуктивному методу. Из группы гностических методов чаще применяются объяснительно-иллюстративные, репродуктивные и частично-поисковые методы. При реализации любого метода обучающийся должен проявлять определенную степень самостоятельности. Для достижения максимального педагогического эффекта в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи всегда требуется сложное сочетание методов обучения, приемов и средств. Педагогу необходимо ориентироваться в широком спектре инновационных технологий, идей, школ, направлений, использовать весь арсенал существующего педагогического опыта и внедрять в педагогическую и методическую практику инновационные технологии, прогрессивные методы, приемы работы. Умение педагога проектировать и адаптировать образовательный процесс, содержание учебных дисциплин для всех обучающихся обеспечивает качество и доступность овладения программным материалом.

Приоритетной задачей обучения детей с тяжелыми нарушениями речи признается формирование коммуникативных умений. Данные умения эффективно формируются при организации парной работы, работы в микрогруппах, в ролевых играх, во время дежурств по классу. Использование коммуникативно направленных речевых заданий, введение языкового материала урока в речевые ситуации позволит приблизить обучение к жизни, сделать его мотивированным.

На необходимость формирования у детей познавательной и учебной мотивации педагогу

следует обратить особое внимание. В процессе работы педагог создает условия, которые служат основой формирования мотивации учения: разъяснение обучающимся значения получаемых ими знаний и умений в увлекательной, яркой форме; использование системы поощрений; организация коллективной деятельности; создание противоречий между известным и неизвестным; привлечение детей к установлению причин явлений; создание перспективы; разнообразие учебного материала; посильность материала для детей соответствующего возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Анализ проблем формирования мотивации обучающихся актуализирует вопрос о системе оценивания их учебных достижений. По мнению психологов, только та отметка или оценка способствует эффективному обучению, которая вызывает у обучающегося положительное эмоциональное состояние. Поэтому наиболее эффективным является поощрение усилий с одновременным выявлением детьми основных недостатков и возможных способов их преодоления [5].

Для освоения образовательной программы всеми обучающимися инклюзивного класса необходима организация образовательной среды как совокупности влияний, условий и возможностей развития личности ребенка [1].

В рамках образовательного процесса должна быть создана атмосфера эмоционального комфорта, проводится целенаправленная работа по формированию толерантности, сотрудничества и принятия особенностей каждого.

Качество инклюзивной образовательной среды зависит от вовлеченности в этот процесс всего коллектива специалистов учреждения, осуществляющего инклюзивное образование. Особое значение имеет владение технологией профессионального взаимодействия специалистами группы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного класса, механизм взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса еще должен быть отработан.

Участие родителей в педагогическом процессе создает благоприятную среду для развития ребенка, во многом предопределяет успешность его деятельности.

Одним из условий качественного обучения, воспитания, развития и реабилитации детей с тяжелыми нарушениями речи в инклюзивной образовательной среде является профессиональная и личностная готовность специалистов в области инклюзивного образования к работе

с детьми данной категории. Согласно Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь подготовка педагогов должна быть ориентирована на формирование академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, обеспечивающих эффективную профессионально-педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования [2]. Назарова Н. М. подчеркивает необходимость

специальной педагогической, психологической и *методической* компетентности специалистов системы образования, причастных к реализации инклюзивных процессов [3].

Таким образом, организация педагогических условий будет способствовать полноценному и эффективному обучению, воспитанию, развитию и реабилитации обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в инклюзивной образовательной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы – Минск : Четыре четверти, 2007. – 208 с.
2. Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Специальная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 3–10.
3. Назарова, Н. М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях / Н. М. Назарова // Специальное образование. – 2012. – № 3 – С. 6–12.
4. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : метод. рек. / отв. ред. С. В. Алежина – М.: МГППУ, 2012. – 92 с.
5. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе : метод. рек. для учителей начальной школы / под ред. Е. В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2012. – 84 с.

**ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА
МАТЕРИНСКОЙ СЕМЬИ РЕБЕНКА
С НАРУШЕНИЕМ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

**INCLUSIVE CULTURE
THE MATERNAL FAMILY OF THE CHILD
WITH DISORDER OF PSYCHOPHYSICAL
DEVELOPMENT**

Л. А. Ханзерук
НПУ (г. Киев)

L. Hanzeryk
NPU (Kiev)

В статье представлен опыт Украины в одном из наиболее сложных аспектов семейного воспитания ребенка с нарушением развития – в материнской семье. Раскрыта сущность понятия «материнская семья», освещены современные статистические данные о количестве таких семей в Украине. Показана роль материнской семьи в интенсификации правовой защиты детей с нарушениями развития, инклюзивного образования, сотрудничества с международными организациями и целого ряда других инициатив. Показано, что активная позиция матерей, способствующая реконструкции системы образования детей с нарушениями развития на демократических принципах, находит мощную поддержку в комплексе научно-обоснованных психолого-педагогических ресурсов, разрабатываемых известными академическими школами Украины – В.Н. Синева и В.И. Бондаря.

Ключевые слова: материнская семья, дети с нарушениями развития, инклюзия в Украине.

The present article covers the Ukrainian experience in one of the most complicated aspects of growing a child with the development disorder pertaining to such child's growing in the maternal family. It provides definition of the notion "maternal family", contains contemporary statistical data on the number of such families in Ukraine. It shows the role of maternal family in securing legal protection for the children suffering from the development disorders, inclusive education, cooperation with international organizations and some other initiatives. It is also demonstrated in the article: active position of the mothers, promoting reorganization of the educational system for children suffering from the development disorders, into the system functioning in accordance with democratic principles, is considerably supported within the framework of scientifically substantiated psychological and pedagogical resources developed by the well-known academic schools of V. N. Sinyov and V.I. Bondar.

Кeywords: maternal family, children with development disorders, inclusion in Ukraine.

Опричастности Украины к общей мировой тенденции инклюзии свидетельствуют демократические изменения в стране, формирование новой философии государственной политики в отношении детей с нарушениями развития, вариативность государственной сети учреждений, разработка научно-методических основ интегрированного обучения и ряд других инициатив. Особенного внимания в этой связи заслуживает ратификация основополагающих международных документов, создание законодательно-правовой базы, разработка научно обоснованного комплекса психолого-педагогических ресурсов, а также расширение практики интегрированного обучения.

Изложенным процессам способствуют, с одной стороны, общие проекты ученых и прак-

тиков Украины, а также их коллег из других государств (Бондарь В. И., Синев В. Н., Колупаева А. А., Кузава И. Б., Калинникова Л. В., Кравченко Р. И., Родда М. и др.). В частности, в рамках международного научного проекта Human resources in poverty and disability: family perspective был исследован воспитательный ресурс материнской семьи ребенка с нарушением развития. Результаты исследования обсуждались в июле 2015 года в работе Международного конгресса Equity and Inclusion in Education (Лиссабон, 2015).

С другой стороны, Украина отличается от западных демократических государств тем, что сохранила общую систему специальных школ для детей рассматриваемой нами категории, которые представляют собой уникальное

хранилище знаний и опыта, необходимых на пути к инклюзии. Именно этот опыт еще в 20-х годах XX века способствовал идее общего обучения детей, высказанной украинским ученым А. М. Щербиной, а также активно развиваемый в современных научных исследованиях известных академических школ В. Н. Синева и В. И. Бондаря [4; 5].

Согласно «Концепции развития инклюзивного образования» (2010 г.) в Украине одним из основополагающих принципов инклюзивной модели определена социальная ответственность семьи [6]. Формирование культуры инклюзии предполагает ответственность родителей за обеспечение права детей на образование, привлечение и психолого-педагогическую поддержку родителей.

Существенным шагом в этой связи стал стремительный рост в Украине во второй половине XX века сети социально-реабилитационных центров, в которых детям с нарушениями развития и их семьям предоставляется необходимая социальная и психолого-педагогическая помощь. Появление таких учреждений стало условием сохранения детей в обществе, в семейном окружении, создающем естественную среду для адаптации ребенка. В создании такой модели обучения детей с нарушениями развития особая роль принадлежит родительским организациям, которые интенсифицируют правовую защиту детей, а также инклюзивное образование. Созданные родителями, чаще матерями, общественные организации имеют огромный опыт сотрудничества на международном уровне. Их активная позиция способствует реконструкции системы образования детей с нарушениями развития на демократических принципах.

Под термином «материнская семья» мы понимаем неполную семью, в которой одинокая мама воспитывает ребенка с нарушением развития. В такой семье как одном из основных социально-демографических типов современной семьи не существует традиционной системы «мать-отец-ребенок». В Законе Украины «Об охране детства» (2001 г.) неполной считается семья, состоящая из матери / реже отца и ребенка / детей. Разные источники, предоставляя статистическую информацию о неполных семьях, отмечают, что в 90–99 % случаев – мать является единственным родителем. В разных источниках можно встретить несколько отличные трактовки понятия «неполная семья»: материнская (внебрачная) семья; неполная семья, вследствие развода или смерти одного из супру-

гов. Внебрачная семья отличается тем, что женщина не состояла в браке с отцом своего ребенка. По данным статистики, в Украине каждый шестой ребенок рождается у незамужней мамы. Учитывая аналогичность структуры неполной семьи, вне зависимости от причины ее возникновения, мы считаем корректным использование термина «материнская семья». Несмотря на трудности установления истинно материнских семей, в Украине этот феномен – не исключение из правил, а широко распространенное явление. Особенно в тех случаях, когда речь идет о семейном воспитании детей с нарушением развития, нуждающихся в специальной социальной, экономической и правовой защите.

Исследование воспитательного процесса в материнской семье строилось на анализе культурно-исторических и структурно-функциональных особенностей украинской семьи как социальной системы. Было обосновано, что на разных этапах развития украинского общества женщина всегда имела более независимый статус и играла значительную роль. Эта особенность видна даже в традиции перехода женщины из статуса незамужней в статус замужней, а также в обращении к ней. В отличие от западной традиции, где к замужней женщине обращаются «фрау», «мадам», «миссис» вместе с фамилией мужа, украинское «пани» не подчеркивает ее семейного статуса. Особое отношение к женщине в украинских семьях связано с вынужденным отсутствием дома мужчин, которым приходилось много и вдали от дома зарабатывать. В таких обстоятельствах женщина заботилась о жизнедеятельности семьи, что отразилось на ее поведении и характере [3].

Смена социально-экономического уклада и общественной идеологии, экономические кризисы, чернобыльский и постчернобыльский синдромы, национальные и этнические противоречия, массовая миграция населения за границу, гастарбайтерство, гуманитарная катастрофа влияют на динамику процессов в украинских семьях в настоящее время. Не удивительно, что в таких условиях ответственность за семью преимущественно ложится на мать.

Значимость исследования обусловлена в первую очередь тем, что в Украине количество материнских семей постоянно увеличивается. По данным последней переписи населения, 20,7 % всех семейных ячеек – материнские. 75, 8 % из них распространены в городах, а 24,2 % – в сельской местности. Если в 2003 году в Украине насчитывалось 27 тысяч одиноких матерей,

то в 2011 году эта цифра составила 567 тысяч. В подавляющем большинстве случаев речь идет о матерях с одним ребенком и только в 14 % случаев – о многодетных семьях. В стране также возрастает численность внебрачных рождений. Согласно статистике, если в 2000 году вне брака были рождены 66,5 тысяч младенцев, то в 2013 году эта цифра составила 111,2 тысяч, что в процентном отношении к общей численности рожденных составляет 17,3 % и 22,1 % соответственно.

В Украине насчитывается около 8 млн детей в возрасте до 18 лет. На фоне значительного снижения численности детского населения, наблюдается возрастание числа детей-инвалидов (ежегодно возрастает на 0,5 %). Численность детей-инвалидов в начале 2014 года составила 167 059 человек или 2 % от всего детского населения страны. По данным Центральной психолого-медико-педагогической консультации на 2013 год детей с нарушениями психофизического развития в стране – 887,3 тысяч лиц (11,4 % от общей численности детей).

Материнские семьи составляют значительную долю семей, в которых воспитываются дети с нарушениями развития. К примеру, 2/3 детей с умственной отсталостью воспитываются одинокими матерями. По данным Минсоцполитики Украины, количество одиноких матерей, которые воспитывают детей-инвалидов, в 2010 году составило 7807 лиц, в том числе в столице – 560 лиц и ежегодно возрастало. Незначительное снижение численности одиноких матерей по Украине прослеживалось в 2013 году, при этом нарастание численности в столице было стабильным.

В комплексной типологии семьи, в которых одинокая мама воспитывает ребенка с нарушением развития, относятся к группе риска. Считается также, что материнская семья – это семья с недостаточным объемом воспитательных ресурсов, в ней создается особенный социальный контекст в воспитании ребенка. Одинокая мама, как правило, зависит от необходимости воспитывать ребенка и не имеет возможности развивать свой личностный, в частности, профессиональный потенциал. Поэтому материнские семьи зачастую пребывают в группе риска относительно бедности, а обеспечение всех нужд детей в значительной мере определяет материальный достаток семьи. Это обуславливает сложные психосоциальные последствия, в частности, социальную дезадаптацию матери, кото-

рая влечет за собой социальную неприспособленность детей. В таких случаях говорить о достаточном воспитательном ресурсе не приходится.

В других случаях в поисках возможностей помощи своим детям матери получают высшее образование по специальности «Коррекционная педагогика». Интересно отметить, что анализ зарубежных источников по исследуемой проблеме не подтвердил такую тенденцию. Украинская мама, понимая, что будущее ее ребенка во многом зависит от нее самой, изменяет профессию и, таким образом, повышает свой воспитательный ресурс.

Ратифицировав Конвенцию о правах инвалидов, Украина взяла на себя обязательства уважать общечеловеческие права, в том числе в сфере получения качественного образования лицами с нарушениями развития. Однако социальный запрос со стороны родителей таких детей на качественную медико-психологическую помощь и педагогические услуги остается в большинстве случаев неудовлетворенным. Предполагается, что решение задач, поставленных в «Концепции развития инклюзивного образования» обеспечит родителям возможность осознанного выбора места для получения детьми качественного образования, поможет избежать многочисленных проблем, нарушающих семейные связи, непрочность института семьи в целом [6].

Таким образом, политика современной Украины в сфере инклюзии детей с нарушениями развития характеризуется максимальным привлечением государства к системному решению проблемы, однако механизмы реализации этого процесса в разных звеньях все еще активно отработываются. В частности, в условиях современного кризиса семьи материнская семья, воспитывающая ребенка с нарушением развития, требует усиления внимания к ее проблемам и нуждам, тщательного изучения причин и следствий семейной структуры, предоставления оперативной и действенной помощи. Включение в общеобразовательное пространство и социум ребенка с нарушением развития из материнской семьи во многом будет зависеть от воспитательного ресурса семьи, который не может накапливаться вне системы получения специальных знаний и практик развития своих детей. Современное прогрессивное общество, которое декларирует демократические и гуманные ценности, должно создавать условия для их реализации через развивающее пространство материнской семьи.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Колупаєва, А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
2. Кузава, І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. Теорія і методика : монографія / І. Б. Кузава. – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. – 292 с.
3. Седих, К. В. Психологія сім'ї : навч. посіб. / К. В. Седих. – К. : ВЦ «Академія», 2015. – 192 с.
4. Синьов, В. М. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. М. Синьов, А. Г. Шевцов – К. : МП «Леся», 2010. – С. 494–506.
5. Синьов, В. М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції / В. М. Синьов, В. І. Бондар – К. : МП «Леся», 2010. – С. 523–536.
6. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ № 912 МОН України від 01.10.2010 р. [Електр. ресурс]. – Режим доступу : [http // osvita. ua](http://osvita.ua).

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

CORRECTIVE PEDAGOGICAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF EMOTIONS IN CHILDREN WITH MODERATE TO SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES

В. Ч. Хвойницкая
БГПУ (Минск)

V. Khvainitskaya
BSPU (Minsk)

Статья посвящена проблеме развития эмоций у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное развитие, учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, коррекционно-педагогическая работа, содержание, эмоциональная сфера, теоретические основы, этапы, результаты.

The article is dedicated to emotional development issue of children with medium and high level of intellectual incapacity.

Keywords: emotions, emotional development, students with moderate to severe intellectual disabilities, correctional and pedagogical work, content, emotional sphere, theoretical foundations, steps, results.

Воспитание у ребенка с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью отзывчивого, гуманного, чуткого отношения к другим людям, становящегося внутренним побуждением, свойством личности – сложная задача. Эта сложность определяется тем, что, пробуждая в ребенке добрые чувства, касающиеся сферы его самосознания, являющейся существенной характеристикой личности. Становление существенных характеристик происходит в процессе совместной деятельности, предполагающей проявление внимания к находящимся рядом, стремление сделать нечто полезное не только для себя, но и для других. Совместная деятельность позволяет развивать особые формы социальной ориентации, необходимые для возникновения различных форм просоциального поведения (сопереживание, сочувствие, желание помогать, взаимодействовать, защищать, делиться, отдавать). Воспитание такого поведения возможно путем изменения характера эмоциональных переживаний у детей. Объективно необходимой представляется организация коррекционно-педагогической работы по развитию эмоций, изменению вектора их направленности: от эмоций, направленных на себя, к эмоциям, направленным на других людей.

Типичной особенностью данной категории детей является относительная сохранность эмоций по сравнению с глубиной интеллектуального недоразвития. Эти дети способны дифференцировать эмоциональное отношение окру-

жающих к ним. Им доступны чувства стыда, обиды, смущения, страха, радости, удовольствия, гнева, но эмоциональные реакции по глубине обычно не соответствуют причине, их вызвавшей. Возбудимые дети отличаются двигательным беспокойством, суетливостью. Их мимические проявления выразительны, но являются подражательными. Дети заторможенного типа с большим трудом вступают в контакт с незнакомыми людьми, порой проявляют негативизм. Учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью характеризуются узким диапазоном и незрелостью переживаний, низкой способностью правильно выражать свои и понимать чужие эмоциональные состояния, своеобразием эмоциональной регуляции поведения, слабым интересом к различным видам деятельности или отказом от нее, своеобразным переживанием ситуации оценки своей деятельности, отсутствием навыков просоциального поведения, негативизмом, поверхностностью, притязаний, легкой пресыщаемостью, эмоциональной возбудимостью и лабильностью, частой сменой настроения. Эти дети с трудом выделяют другого человека в качестве объекта для взаимодействия, длительно усваивают нормы поведения, не проявляют коммуникативной инициативы, не применяют полученные знания в повседневной жизни, постоянно нуждаются в помощи педагога. Таким образом, содержание коррекционно-педагогической работы по развитию эмоций в условиях школь-

ного обучения предполагает развитие основных составляющих эмоциональной сферы, а также освоение сферы межличностных отношений через формирование навыков просоциального поведения и основных этических норм и определяется своеобразием эмоционального развития обучающихся

Теоретической основой работы по развитию эмоций учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью является учение о системной организации психики (И. П. Павлов), положение о взаимосвязи процессов развития и формирования эмоций в ходе их культурно-исторического развития, о единстве и особом соотношении аффекта и интеллекта, о наличии обходных путей развития (Л. С. Выготский), о большей сохранности эмоциональной сферы по сравнению с интеллектуальной у детей с интеллектуальной недостаточностью (С. Д. Забрамная).

При определении задач и содержания коррекционно-педагогической работы исходят из онтогенетического принципа, предполагающего учет в педагогической деятельности логики становления в онтогенезе основных эмоциональных механизмов; из принципа связи эмоциональной сферы с другими сферами психического, обуславливающей, наряду с коррекцией недостатков эмоционального развития, коррекцию когнитивных процессов и речи, в том числе невербальной; из взаимосвязи сенсорной, моторной и эмоциональной сфер психики, лежащей в основе определения обходных путей педагогического влияния на эмоциональную сферу. Результативность работы предопределяется проявлением активности и сознательности учащихся, заключающихся в активной позиции учащегося в коррекционном процессе, наличии у него интереса к осуществляемой деятельности, дифференциацией обучения (учет особенностей эмоционального развития детей и объединение их на этом основании в микрогруппы); непрерывностью, последовательностью, постепенностью и доступностью. Работа по развитию эмоций осуществляется в рамках деятельностного подхода, предусматривающего решение коррекционных задач благодаря добровольному включению учащихся в специальную образовательно-разнообразную и эмоционально привлекательную деятельность.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоций у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью решает задачи развития адекватного эмоционального

реагирования через обогащение спектра сенсорных ощущений (зрительных, слуховых, тактильных, обонятельных, осязательных) и ощущений, поступающих от вестибулярного аппарата. Также осуществляется формирование навыка понимания своих и чужих эмоциональных состояний, навыка адекватного проявления своих эмоций в связи с предметом, событием, ситуацией социального взаимодействия, навыка управления своими эмоциями, навыка социально приемлемого взаимодействия, навыка релаксации. У учащихся формируются доступные представления о нравственных качествах человека. Параллельно с решением этих задач у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью происходит развитие речи, двигательной активности, мелкой моторики, познавательной деятельности и мышления в целом, укрепляется физическое и психическое здоровье.

Коррекционная работа в условиях школы осуществляется учителем-дефектологом на специально организованных коррекционных занятиях. Закрепление полученных навыков осуществляется на уроках, воспитательных занятиях, других формах внеклассной работы учителями, воспитателями, педагогами-психологами. Общие требования к организации коррекционных занятий вытекают из специфики развития эмоциональной сферы и включают определение средств и условий. В условиях школьного обучения первостепенное значение приобретает общение ребенка с педагогом. Положительный результат достигается, если педагог достаточно эмоционально гибок и открыт. Важна обстановка эмоционального благополучия, связанная с пребыванием в школе, хорошими, ровными взаимоотношениями с педагогами и одноклассниками, отсутствием конфликтов, возможностью успешно сделать что-либо самостоятельно или в сотрудничестве и быть правильно оцененным. Это способствует предупреждению ситуации эмоционального неблагополучия, создающей многочисленные эмоциональные проблемы, нарушающей психическое и физическое здоровье.

С целью развития эмоциональной сферы в ходе интересной игры, положительно окрашенного общения, результативной деятельности ребенка, музыки, ритмических движений вызываются положительные эмоциональные состояния. Для этого используются приемы аттракции (создания положительного представления о ребенке), фасилитации (поддерживающего

обучения), нейтрализуются отрицательные эмоциональные состояния. В результате развивается способность в определенной мере контролировать эмоции, потребности, желания.

Последовательность работы по развитию эмоциональной сферы представляется рядом последовательных этапов. На первом этапе изучается характер внешней эмоциональной выразительности. Для этого проводится специальное наблюдение за учащимися или диагностическая дидактическая игра, если ученик способен выполнять игровые действия. Детей вовлекают в эмоционально привлекательную деятельность в условиях специально организованной среды. Внимание обращается на их поведение в различных видах деятельности, в том числе во взаимодействии с другими детьми, на восприятие окружающей действительности, на преобладающие переживания и настроения. По результатам диагностики определяется содержание дальнейшей работы. Второй этап работы – установление положительных межличностных отношений путем использования специальных средств и видов деятельности, создающих положительный эмоциональный фон (аттракция, фасилитация, создание ситуации успеха и т. п.). Вызываются дружеские чувства, учащиеся обучаются различным формам приветствия, в том числе жестовым. Третий этап посвящен развитию эмоциональной сферы. На данном этапе осуществляют работу по формированию адекватного эмоционального реагирования, навыков распознавания и выражения основных (базальных) эмоций с помощью паралингвистических характеристик эмоций. Благодаря социальному взаимодействию обогащается эмоциональный опыт, в ходе практического взаимодействия с другими людьми формируются этические нормы и нравственные качества. Нравственные нормы должны найти подкрепление в практическом опыте самого ребенка. Решающую роль в этом играет включение учащихся в содержательную совместную деятельность с другими детьми и взрослыми. Четвертый этап посвящен формированию навыков релаксации.

Эмоциональная сфера не поддается произвольному формированию. Эмоциональные

состояния можно стимулировать опосредованно, косвенно направлять и регулировать через деятельность, в которой они и проявляются, и формируются. Средствами развития эмоциональной сферы выступают художественно-игровая деятельность с использованием детского фольклора, детская художественная литература, музыка, ритмика, рисование, инсценирование. Используются реальные и специально созданные ситуации, стимулирующие проявление различных эмоций и нравственных качеств.

Коррекционная работа по эмоциональному развитию учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью проводится поступательно. Работа планируется таким образом, что содержательное наполнение определенного блока коррекционной работы в каждом следующем году повторяется в качестве начального компонента работы с данным блоком. Таким образом не только уточняется качество усвоения программного содержания на предыдущем году обучения, но и расширяется и разнообразится деятельность учащихся, перешагнувших очередной возрастной рубеж.

На начальном этапе учащимся предлагаются готовые образцы поведенческих и эмоциональных реакций. Учащихся мотивируют на повторение, копирование, воспроизведение вместе с педагогом, частично самостоятельно, самостоятельно. Смена способов осуществления деятельности не регламентируется по возрасту. Учитель-дефектолог исходит из индивидуальных возможностей учащихся.

Игры, игровые упражнения, задания учитель-дефектолог подбирает, исходя из понимания возможностей своих учащихся. Также педагог сам регулирует темп работы, количество эмоций, с которыми будет проводиться работа на протяжении года.

Признаками динамики в развитии эмоций следует считать появление адекватных эмоциональных реакций на хорошее и плохое, неподатливость на недозволенные и аморальные действия, эмоциональная восприимчивость, способность откликаться на явления окружающей жизни, способность к сочувствию, сопереживанию, овладение своим эмоциональным состоянием.

КРИТЕРИАЛЬНЫЕ КОМПЛЕКСЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

CRITERIAL COMPLEXES OF QUALITY ASSESSMENT OF INCLUSIVE EDUCATION: THE PROBLEM

V. V. Хитрюк
БГПУ (г. Минск)

V. Hitryuk
BSPU (Minsk)

В статье рассматривается проблема создания критериальных комплексов оценки качества инклюзивного образования, определяются требования к их разработке с учетом позиций участников инклюзивного образовательного пространства.

Ключевые слова. Качество образования, инклюзивное образование, критерии и показатели качества инклюзивного образования, критериальные комплексы оценки качества инклюзивного образования.

The article addresses the problem of creating a complex of criteria assessing the quality of inclusive education, defines the requirements for their development, taking into account the positions of participants inclusive educational environment.

Кeywords. The quality of education, inclusive education, criteria and indicators of quality inclusive education systems criterial assessment of the quality of inclusive education.

Понятие качества образования для педагогических исследований не является новым. Этот тезис подтверждается обилием трактовок сущности понятия как совокупности свойств, позволяющей решать задачи обучения, воспитания и развития личности [4, с. 69]; как интегральной (системной, комплексной) характеристики образования, комплекса характеристик образовательного процесса [2]; как «соотношения цели и результата» [7, с. 33]; как «нормативного уровня, которому должен соответствовать продукт образования» [9, с. 267], как степени удовлетворения ожиданий и запросов потребителей образовательных услуг [3]; как единство его результата, процесса и условий. При всем разнообразии подходов в определении понятия качества образования очевидными становятся два основных аспекта характеристики качества образования: «способность образовательного продукта или услуги соответствовать предъявляемым нормам государственного стандарта (соответствие «цели или применению» – качество «производителя») и социального заказа (качество «потребителя»).

Именно первый аспект понимания качества образования «как соответствия образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы» отражен в ст. 1 Кодекса Республики Беларусь об образо-

вании [1]. Качество образования с позиций второго аспекта означает «соответствие образования (как результата, процесса и социальной системы) многообразным потребностям, интересам личности, общества, государства» [5]. Возникает ряд вопросов: кто должен определять качественность образовательных услуг (позиции и взгляды производителей и потребителей не всегда совпадают и даже продукция высокого качества оказывается не востребованной)? Каковы критерии и показатели оценки качества образования?

Новые процессы в социальном сообществе и образовании, связанные с внедрением и осуществлением инклюзивного образования, чрезвычайно актуализируют проблему качества образования, его измерения и оценки, выводят ее в ряд приоритетных государственных и социальных задач. Требуется разрешения противоречия между актуальным осуществлением инклюзивного образования в учреждениях образования и отсутствием системы оценки его качества.

Вопрос критериев качества образования в педагогических исследованиях решается неоднозначно. Так, среди критериев качества образования выделяют такие аспекты, как «качество потенциала, качество процесса, качество результата образования» [2, с. 77–79]; «качество образовательного процесса (вариативность содержания, включенность в него субъ-

ектного опыта учащихся, образовательные технологии, гуманность преподавания, идеологичность форм взаимодействия учителя с учащимися), критерии качества условий образования (конечные результаты управления, эффективность всех видов управленческой деятельности, кадровые, научно-методические и психологические условия), критерии качества конечного результата образования (состояние здоровья учащихся, сформированность у них ценностного отношения к окружающей действительности, образованность» [9, с. 268]; в перечне показателей качества образования учащихся учреждений общего среднего образования называет ресурсные (материально-техническое, учебно-методическое, кадровое и психологическое обеспечение и социокультурная среда), процессуальные (организация образовательного процесса, его содержание, методы, технологии и средства обучения и воспитания) и результативные («уровень обученности и обучаемости личности, уровень ее воспитанности и развитости, социальная адаптация и состояние здоровья») группы свойств [8, с. 56–57].

Опыт зарубежных коллег (Т. Бут, М. Эйскоу и др.) оценки качества инклюзивного образования с позиций сформированности инклюзивной политики, инклюзивной культуры и инклюзивной практики учреждения образования может быть положен в основу разработки инструментов мониторинговых исследований в нашей стране, но не может быть калькирован. Российские исследователи, проводя мониторинг эффективности инклюзивного образования, опираются на критериальные комплексы внутренних (доля педагогов, прошедших курсы повышения квалификации по вопросам организации инклюзивного образования; динамика роста заработной платы педагогов, включенных в региональный проект; доля детей, участников проекта, для которых разработан и реализуется индивидуальный образовательный маршрут; обеспеченность в учреждении образования системы ППМС-сопровождения и др.) и внешних (социальное благополучие, психологическая комфортность и безопасность в классе и в образовательной среде школы в целом; динамика академической успеваемости всех детей с ОВЗ и нормативно развивающихся сверстников в инклюзивных классах; отношение к практике инклюзивного образования со стороны учителей, администрации, родителей и самих детей) показателей [10].

В определении критериев и показателей качества инклюзивного образования следует

принять во внимание ряд специфических характеристик инклюзивного образования: доступность, полисубъектность, вариативность (содержательная, временная, организационная) [6]. Это означает, что критерии качества инклюзивного образования должны быть информативными с точки зрения полисубъектной оценки условий, процесса и результатов инклюзивного образования. В качестве субъектов оценки качества образования должны выступать участники образовательного процесса (администрация учреждений образования, учителя, участники группы психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, родители детей с типичными образовательными потребностями, родители детей с особыми образовательными потребностями, дети (обучающиеся) учреждений образования разных уровней и видов, реализующих практику инклюзивного образования. Таким образом, объективность обеспечивается экспертной оценкой как «производителей», так и «пользователей» образовательной услуги.

Сложность феномена инклюзивного образования определяет задачу разработки критериальных комплексов оценки его качества, под которыми понимается диагностико-субъектно-критериальный конструкт, отражающий государственный и социальный заказ системе образования (учреждению образования, в частности) и образующий ядро мониторинга качества инклюзивного образования.

Критериальные комплексы оценки качества инклюзивного образования должны отвечать следующим требованиям:

- обеспечивать всестороннюю оценку инклюзивного образовательного процесса в полном объеме (нормативное, организационное, методическое, дидактическое, техническое обеспечение, психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образовательного процесса в учреждениях основного и дополнительного образования и т. д.), выраженную в количественных и качественных показателях;
- предполагать измерение, оценку и сопоставление одного и того же параметра с позиций различных участников образовательного пространства (например, критериальный комплекс оценки качества одного из условий образовательного процесса – индивидуальной образовательной программы ребенка с особенностями психофизического развития – должен предполагать анализ инфор-

мации, полученной от учителя, учителя-дефектолога, педагога-психолога, родителей ребенка, самого ребенка);

- использовать различные инструменты и методики оценки (анкетирование, включенное наблюдение, экспертная оценка, супервизии др.) выделенных параметров, качества инклюзивного образования, а также удовлетворенности «потребителя».

Разработка критериальных комплексов должна учитывать реальную образовательную

практику, социальные и культурные особенности системы образования конкретной страны. Использование критериальных комплексов оценки качества инклюзивного образования позволит сформировать систему его мониторинга, на деле реализовать консолидацию государственных и социальных институтов в осуществлении практик инклюзивного образования, обеспечить динамичность и адресность реагирования системы на проблемные места и ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : РИВШ, 2011. – 352 с.
2. Коротков, Э. М. Управление качеством образования : учеб. пособие для вузов / Э. М. Коротков. – М. : Академ. проект: Мир, 2006. – 320 с.
3. Матрос, Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н.Н. Мельникова. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 96 с.
4. Сластенин, В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 65-69.
5. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств. – М., 2004. – С. 44.
6. Трапицын С. Ю. Принципы организации и проведения мониторинга в школе / С. Ю. Трапицын // Управление качеством образования. – 2006. – № 2. – С. 48-59.
7. Управление качеством образования: практико-ориентир. моногр. и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Пед. общество России, 2000. – 448 с.
8. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / В. В. Хитрюк, И. Н. Симаева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – № 5. – С. 31-39.
9. Шамова, Т. П. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. П. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова / под ред. Т. И. Шамовой. 2-е изд., стереотип. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 384 с.
10. Чепель Т. Л., Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований / Т. Л. Чепель, Т. П. Абакирова, С. В. Самуйленко // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN AND PARENTS IN THE INCLUSIVE EDUCATION

О. С. Хруль
НИО (г. Минск)

O. Khrul
NIE(Minsk)

Новое образование требует изменений в организации учебно-воспитательного процесса, предполагает трансформацию педагогического мышления, создания иного методического инструментария, отвечающего требованиям инклюзии. В данной статье отражен авторский взгляд на обеспечение систематической полезной и доступной педагогической помощи и поддержки учениками и родителям в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова. Инклюзия, педагогическое сопровождение; компетентностные задачи.

New education requires changes. In this article an authorial look is reflected to providing systematic useful and accessible pedagogics of help and support by children and to the parents in the conditions of education.

Keywords. Inclusion, pedagogical accompaniment tasks.

В последние годы на смену понятия «интеграция» приходит понятие инклюзия (inclusion – включать, охватывать, иметь в своем составе). Распространению понятия способствовала Саламанская декларация (1994 г.), которая отражала изменения в социальной политике стран. Синоним «инклюзивного понятия» – «всеобщее образование», потому что включение отражает борьбу с исключением. Каждому человеку независимо от имущественного положения, религиозных убеждений, национальной принадлежности, имеющих нарушений психофизического развития, особых творческих задатков обеспечивается гарантия получения образования, соответствующего его возможностям и потребностям.

В современной педагогической науке и практике все большую значимость приобретает процесс сопровождения учеников и их родителей в условиях инклюзивного образования как особая форма помощи и поддержки в разрешении трудностей на пути их жизнедеятельности (М. Р. Битянова, Е. И. Казакова). Признается наличие специфики в организации и осуществлении педагогического сопровождения каждого ученика и его родителей, что обусловлено различиями образовательных и личностных возможностей, потребностей разных детей, особенностями их самоутверждения в группе и семье. Встречаются затруднения в различных видах деятельности, характере делового и свободного общения, учебного и межличностного поведе-

ния. В осуществлении обучения детей приоритетным признается педагогическое сопровождение в преодолении адаптивного личностного и учебного кризисов. Подчеркивается ответственность педагогов за обеспечение необходимых предметно-пространственных условий, психологической безопасности учащихся в процессе любой деятельности, возможность обсуждения и проживания волнующих проблем в доступной для детей форме. Действенное педагогическое сопровождение возможно только при участии семьи. Феномен «педагогическое сопровождение» в условиях инклюзивного образования рассматривается как совместная деятельность учителя, ребенка, родителей, направленная на определение и преодоление трудностей, препятствующих достижению позитивных результатов в обучении, во взаимоотношениях со сверстниками и окружающими взрослыми. Основными принципами являются: **ориентация на ценностные отношения:** постоянство профессионального внимания педагога на формирующиеся отношения учащихся и родителей к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу) и ценностным основам жизни (доброту, истине, красоте); **принцип субъектности:** педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для родителей, других людей и своей судьбы, производить выбор жизненных решений; **автономность неповтори-**

мой личности каждого ребенка: принятие ребенка как данности, признание за ребенком права на существование его таким, как он есть, уважение его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности.

Организационно-содержательные характеристики педагогического сопровождения детей и родителей в условиях инклюзивного образования базируются на переосмыслении учебно-воспитательного процесса с позиций здоровьесберегающего и поддерживающего обучения; учета возможностей и потребностей ребенка; формирования ценностных ориентаций всех участников образовательного процесса, соответствующих гуманистическим и нравственным позициям; обеспечения комфортных условий обучения и проживания. Данные характеристики определяются совместной деятельностью всех участников образовательного процесса на уроках, в повседневном общении и взаимодействии, реализуются через различные формы работы по следующим направлениям: здоровьесберегающему, диагностико-профилактическому, средовому, социальному.

В работе по здоровью сберегающему направлению определяющим является сохранение интеллектуального, физического и психологического здоровья учащихся. Данное направление реализуется не столько посредством усвоения детьми содержания учебных предметов, сколько через обеспечение условий для их вхождения в культуру в целом, через экзистенциальное переживание учениками происходящего. Вследствие этого большое значение имеет построение педагогического процесса в школе таким образом, чтобы максимально способствовать построению в сознании учащихся и их родителей адекватной модели мира. Желательным является индивидуальная работа по коррекции негативного отношения родителей к самому себе, своим детям и окружающим людям; консультативная работа с родителями по вопросам разумной организации свободного времени ребенка в семье, поддержания здорового образа жизни семьи, ответственного отношения к построению детско-родительского общения. Педагогическая поддержка родителей заключается также в оказании помощи по созданию здоровой психологической атмосферы в семье, проникнутой взаимным уважением и любовью, формировании соци-

ально-положительных установок: «Все хорошо, будет еще лучше», «Безвыходных ситуаций не бывает» и др.

Диагностико-профилактическое направление позволяет получить данные об актуальном уровне учебных достижений детей, особенностях их межличностных отношений в классе, проблемах общения в семье, определить необходимую педагогическую помощь и поддержку. Организация индивидуальной помощи осуществляется в затруднительных учебных и досуговых межличностных ситуациях. Даются доступные, наглядные, специально подобранные инструкции и объяснения, своевременные указания. Все это влияет на результативность обучения и поведения, помогает всем детям максимально адаптироваться в классном коллективе. Сотрудничеству учителя, учащихся, родителей в решении проблемных ситуаций способствует выполнение следующих операций: определение проблемы, признание ее существования; предоставление всем желающим возможности высказаться о произошедших событиях; коллективная выработка плана действий по выходу из проблемной ситуации; выполнение решения через имитации, драматизации, инсценирование и др. Каждая из операций требует рефлексии.

Средовое направление работы обеспечивает создание адаптирующей, разнообразной и вариативной среды для наиболее полной реализации индивидуальных возможностей и потребностей всех учащихся и включает: архитектурно-эстетическую организацию пространства, адаптацию классного помещения, рабочего места к имеющимся потребностям учеников, приобретение специального оборудования, дидактических материалов, учебных пособий.

Социальное направление педагогической работы содействует налаживанию взаимоотношений между участниками образовательного процесса на основе принятия, открытости и терпимости. В процессе учебной деятельности выстраиваются субъект-субъектные отношения, создаются атмосфера уважительности, межличностные контакты «лидеров» и детей, попавших в неблагоприятное положение. Фронтальная форма организации педагогического сопровождения характеризуется одновременной включенностью в активное взаимодействие всех учащихся и педагога. Вырабатываются навыки формулирования собственного мнения, выслушивания точек зрения других, рефлексивности. В своей работе педагог может использовать компетентностные задачи. Компетентностные

задачи представляют собой заданную характеристику определенных обстоятельств, которые требуют практического разрешения. Компетентностные задачи могут являться методическим средством формирования системы знаний-умений, способов предметно-практической и творческой деятельности. В процессе их разрешения у учащихся приобретает способность и готовность действовать в жизненно значимых ситуациях. Особо подчеркивается недопустимость доминирования знаний и необходимость усиления практической ориентации.

Определим содержание компетентностных задач в различных аспектах. Социально-личностные компетентностные задачи направлены на формирование у учащихся потребности относиться к окружающим людям с любовью, сопереживанием, оказывать помощь с радостью, проявлять поддержку и терпимость в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками.

Социально-эмоциональные компетентностные задачи направлены на формирование социально одобряемых норм эмоционального поведения, обучение способам демонстрации различных эмоций в жизненных ситуациях и навыкам рефлексии эмоциональных состояний.

Учебные (школьные) формируют потребность осуществлять помощь и поддержку одноклассникам, следуя нормам и правилам поведения в школьном социуме.

Культурно-досуговые компетентностные задачи формируют установки к оказанию помощи, соблюдая общепринятые культурные нормы и правила поведения в общественных местах.

Гендерные способствуют подготовке к оказанию помощи, исходя из половой роли и конкретных личностных особенностей мальчика и девочки, мужчины и женщины.

Типичным видом компетентностных задач являются специально заданные обстоятельства, ситуации, корректирующие стереотипы поведения ребенка или его личностные качества. Через решение данных задач можно корректировать хамство, трусость, завышенную или заниженную самооценку, другие качества личности. При этом создавать специальные условия важно так, чтобы для ребенка они выглядели как можно более естественными, жизненными. И, конечно, важно не упустить подобную реальную ситуацию и вовремя включить в нее ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – 2-е изд., испр. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
2. Казакова, Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества / Е. И. Казакова. – СПб: КАРО, 2003. – 27 с.
3. Казакова, Е. И. Сопровождение развития – новая образовательная технология / Е. И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: материалы всерос. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 1-3 апр. 1998 г. / М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации [и др.]; редкол.: Е. И. Казакова [и др.]. – СПб., 2001. – С. 9–14.
4. Словарь иностранных слов и выражений: [ок. 8000 слов и выражений] / авт.-сост. Е. С. Зенович ; науч. ред. Л. Н. Смирнов. – М.: Олимп, АСТ, 1998. – 602 с.
5. Хруль, О. С. Педагогическое сопровождение учебной деятельности младших школьников с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения / О. С. Хруль // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна : Випуск XII ; за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – С. 446–450.

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ
ТЕХНОЛОГИИ КАК ВАЖНАЯ
СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-
ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

**CORRECTIONAL-DEVELOPING
TECHNOLOGY HOW IMPORTANT
SOSTAVLYAYA INCLUSIVE
EDUCATION OF STUDENTS
WITH CEREBRAL
PALSY**

Е. В. Чеботарева

Институт специальной педагогики
НАПН Украины (г. Киев)

E. Chebotareva

Institute of special pedagogy
Of NAPS of Ukraine (Kyiv)

В статье раскрываются основные кооррекционно-развивающие технологии обучения и воспитания школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательной школе. Автором статьи представлен комплект коррекционно-развивающих программ для детей со специальной и инклюзивной формами обучения, впервые разработанный в Украине на основе передового опыта учебно-реабилитационных центров, специальных учебно-воспитательных комплексов для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова. Коррекционно-развивающие технологии, коррекционные занятия, инклюзивная форма обучения, школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

The article describes the basic coorection-razvivaya learning technologies and education of students with cerebral palsy in school. The author of the article presents connectcarolina-educational programs for children with special and inclusive forms of learning, for the first time razrabotannyi in Ukraine on the basis of excellence of training and rehabilitation centers, special educational centers for children with cerebral palsy.

Keywords. Correctional-developing technology, remedial classes, inclusive education, students with cerebral palsy.

Новые демократические принципы развития общества требуют пересмотра теории и практики специального образования и определения эффективных коррекционно-развивающих технологий обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития. В этом поле актуальным является обеспечение оптимальных условий для максимальной психофизической коррекции и реабилитации школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, численность которых в школах с инклюзивной формой обучения возрастает с каждым годом.

Многочисленные научные исследования указывают на сложность дизонтогенеза указанной категории детей (Р. Бабенкова, Л. Бадалян, М. Ипполитова, Е. Калижнюк, В. Лебединский, И. Мамайчук, Е. Мастюкова, М. Рождественская, К. Семенова и др.). Органическое поражение ЦНС ограничивает возможности развития двигательной, познавательной, речевой, сенсорной сфер детей с ДЦП. На начальном этапе школьного обучения у большинства детей обна-

руживаются значительные трудности в процессе формирования образа действия, обобщение опыта взаимодействия со взрослым, переноса полученных умений в подобные условия. Применение актуализированных знаний происходит слишком медленно. Однако такие дети способны усвоить опыт, преодолеть трудности в условиях инклюзивного обучения при условии применения кооррекционно-развивающих технологий.

Коррекционно-развивающие технологии обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата направлены на развитие двигательной, познавательной, эмоционально-волевой сферы, речевой и коммуникативной деятельности, личности ребенка в целом. Они эффективны в интегрированном и комплексном их использовании. Так, целесообразным является использование игровых, информационно-коммуникационных, коммуникативных, интерактивных, проектных, арт-педагогических технологий обучения.

Использование игровых технологий в образовательном процессе обеспечивает развитие

познавательных способностей, формирование опыта, активного взаимодействия, сотрудничества учащихся, используя значительный коррекционно-развивающий потенциал дидактических игр и упражнений.

Информационно-коммуникационные технологии способствуют активизации познавательной деятельности, творческих способностей, расширению знаний об окружающем мире на основе формирования операционного мышления детей с ДЦП, которое рассматривается как совокупность ряда функциональных навыков и умений (планирование структурных действий, целенаправленный поиск нужной информации, построение информационной модели, алгоритма действий и т. п.).

Реализация коммуникативных технологий создает эффективные условия развития речи, навыков общения, формирования социально активной личности школьника.

Интерактивные технологии расширяют познавательные возможности учащихся в получении, анализе и применении информации из различных источников, способствуют переносу усвоенных умений, навыков в разных сферах их жизнедеятельности.

Использование технологии творческих проектов способствует формированию у учащихся умения решать поставленные задачи, представить собственные результаты.

Арт-технологии, которые реализуются на основе использования различных видов искусства (песочной, музыкальной, театральной, изобразительной терапии, сказкотерапии, куклотерапии и др.), помогают осуществить коррекцию психоэмоциональной сферы, познавательных процессов, поведения, личности в целом.

Таким образом, использование широкого потенциала коррекционно-развивающих технологий обучения школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивной формы обучения необходимо реализовывать на основе учета психофизических возможностей учащихся, что будет способствовать интенсификации и повышению качества учебно-воспитательного процесса, подготовке школьников к самостоятельной жизнедеятельности в информатизированном обществе, представлению новых возможностей для творческого развития личности.

Коррекционно-развивающие программы занятий с младшими школьниками с нарушениями опорно-двигательного аппарата разработаны в соответствии с современными требова-

ниями реформирования специального образования с учетом личностно ориентированного и компетентностного подходов в процессе обучения.

Содержание комплекса программ направлено на:

- определение имеющихся нарушений психофизического развития ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- преодоление нарушений с учетом механизмов их возникновения и с опорой на наиболее сохранившиеся функциональные системы развития;
- предупреждение появления и коррекцию вторичных нарушений психофизического развития;
- формирование способности осуществлять коммуникацию в различных сферах общения с учетом мотивации, цели и социальных норм поведения;
- нормализацию мышечного тонуса организма ребенка через интеграцию речевой, познавательной, двигательной деятельности и на фоне организации общеоздоровительных мероприятий с позиций индивидуального подхода к потребностям каждого школьника.

Комплект программ («Коррекция развития», «Лечебная физкультура» (2016 г.) разработан с учетом Государственного стандарта начального общего образования для детей с особенностями психофизического развития (2013) и типовых учебных планов для обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Впервые разработаны в Украине коррекционно-развивающие программы для школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата предусматривают базовое содержание и авторские программы, которые направлены на широкий спектр нарушений психофизического и личностного развития детей, что будет способствовать максимальной социальной адаптации и социализации таких детей в общество.

Коррекционно-развивающее содержание занятий охватывает важные процессы познавательной, речевой, эмоционально-волевой, психомоторной, личностной сфер учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Особое внимание уделяется здоровью зберегающим технологиям в процессе обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Основополагающую роль в коррекционно-развивающем обучении школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата отводится формированию жизненной компетентности в про-

цессе приобретения практических знаний и умений, базовых навыков коммуникации и социально-бытовой адаптации, приобретенных в процессе обучения и комплексной реабилитации.

Для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата предусмотрено проведение таких коррекционно-развивающих занятий: «Коррекция развития»; «Лечебная физкультура».

Содержание коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата предусматривает длительную и последовательную помощь специалистов и родителей в устранении двигательных, интеллектуальных, речевых, поведенческих нарушений с учетом специфики соматического, неврологического и психического состояния ребенка, его индивидуальных особенностей.

Коррекционно-развивающая работа с учащимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата должна осуществляться после комплексного обследования детей специалистами учреждения (психологом, учителем-дефектологом, логопедом, инструктором ЛФК и др.) и охватывает конкретные направления работы, ориентированные на улучшение психофизического развития школьников в целом, предупреждения трудностей в обучении, обеспечение социальной адаптации и интеграции в общество.

Коррекционно-развивающие программы «Коррекция развития», «ЛФК», разработано в соответствии с современными требованиями содержания специального образования, с учетом общих и специальных принципов воспитания и обучения детей школьного возраста: научности, системности, доступности. Пояснительная записка к каждой из программ содержит необходимую информацию для педагогов-практиков, которая поможет им ориентироваться в структуре программы, понять методические требования к проведению занятий и диагностике достижений школьников.

К основным направлениям коррекционно-развивающей работы, которые реализуются на занятиях по «коррекции развития» с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, относятся:

- развитие и коррекция двигательной сферы;
- развитие сенсорных функций;
- расширение представлений об окружающем мире;
- развитие познавательной деятельности;
- коррекция речевого развития;
- психокоррекция личностного развития ученика.

Программа коррекционных занятий реализуется через базовую программу «Коррекция развития», в которой раскрыты основные направления коррекционно-развивающей работы, и путем использования широкого спектра предлагаемых программ (или элементов их программного содержания).

В частности, коллективом авторов разработаны авторские программы, которые дополняют базовую программу «Коррекция развития» и раскрывают основные направления развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в частности: «Социальная адаптация первоклассника», «Развитие познавательных процессов», «Формирование графических навыков», «Коррекция сенсомоторного развития», «Лего-конструирование», «Арт-коррекция», «Формирование учебно-речевой деятельности у учащихся начальной школы с помощью сказки», «Развитие коммуникативной функции речи», «Формирование лингвистических понятий на основе использования ассоциативных схем», «Формирование знаний об окружающей брете средствами познавательных задач», «Познай окружающий мир», «Интересная шкатулка» (компьютерная программа), «Коррекционная ритмика», «Мир Монтессори», «Развитие речи», «Готовность ребенка к обучению в школе» (диагностическая методика).

К программам отдельно приводятся общие методические рекомендации по коррекции нарушений психофизического развития учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, что позволит в условиях инклюзивного образования улучшить эффективность коррекционно-развивающей работы.

Обозначенные направления коррекционно-реабилитационной работы с детьми, получившие отражение в базовой программе коррекционно-развивающих занятий «Коррекция развития», и авторских программах по углубленному коррекционно-развивающему воздействию на нарушенные функции (развитие двигательной сферы, познавательного, психо-социального, речевого, сенсорного развития) направлено на совершенствование психофизического развития учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Программы характеризуются направленностью на реализацию принципа вариативности, предусматривающего отбор коррекционно-развивающего материала в соответствии с важными направлениями развития детей, учет материально-технического и кадрового обеспечения учебного

процесса, возрастно-половых особенностей учащихся и их интересов.

Педагоги инклюзивных классов могут использовать авторские программы или элементы программ для усиления коррекционного воздействия в зависимости от особенностей психофизического развития детей. Использование программ коррекционно-развивающих занятий будет способствовать обеспечению полисен-

сорного взаимодействия всех сохранившихся функций у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обеспечит условия их социальной адаптации, преодоление трудностей в учебно-воспитательном процессе. Виды коррекционных занятий должны быть психофизиологически обоснованны, педагогически целесообразны, иметь коррекционно-развивающий эффект.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варенова, Т. В. Социально-педагогические ресурсы работы с учащимися с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / Т. В. Варенова // Специальная адукация. – 2010. – № 3. – С. 16–22.
2. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : ТОВ ВПЦ «Літопис-XX». – 2010. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Сім'я і дитина в умовах інклюзивної освіти. Методичні поради батькам щодо сімейного супроводу навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Навчально-методичний посібник / А. Г. Шевцов [та інш.], за заг. наук. ред. А. Г. Шевцова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 112 с.
4. Чеботарьова, О. В. Корекційно-реабілітаційний супровід молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату / О. В. Чеботарьова // Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання. – 2013. – № 3. – С. 16–21.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ И МЕДИЙНОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FORMATION AND INFORMATION MEDIA LITERACY THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER INCLUSIVE EDUCATION

Н. В. Чемоданова
БГПУ (г. Минск)

N. Chemodanova
BSPU (Minsk)

В статье рассматриваются составляющие компьютерной, медийной и информационной грамотности как профессиональной компетенции педагога инклюзивного образования. Рассматриваются вопросы современной информатизации специального образования. Раскрываются возможности повышения информационной и медийной грамотности при организации совместной работы на базе облачных технологий в процессе изучения учебной дисциплины.

Ключевые слова. Информационная грамотность, медийная грамотность, информатизация инклюзивного образования, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

This article discusses the components of computer, media and information literacy as the professional competence of the teacher of inclusive education. The problems of modern informatization special education. Disclosed are opportunities to improve the information and media literacy in the organization of joint work on the basis of cloud technologies in the process of learning of the discipline.

Keywords. Information literacy, media literacy, information inclusive education, information and communication technology (ICT).

Глобальный процесс информатизации современного общества приводит к широкому внедрению информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в различные сферы профессиональной деятельности человека. Наряду с компьютеризацией обучения, под которой понимается не только применение компьютера как средства обучения, но и многоцелевое использование компьютера в учебном процессе, стремительно развивается информатизация образования. Этому способствуют увеличение количества информации, необходимой для успешной деятельности профессиональной деятельности, и облегчение доступа к ней для пользователей, а также большая доступность и широкое распространение средств ИКТ. В соответствии с Концепцией информатизации образования Республики Беларусь (2013) среди современных тенденций информатизации белорусского образования наблюдается разнообразие возможностей использования ИКТ: формирование образовательной среды на базе облачных технологий, распространение дистанционной формы получения образования, максимальное использование личных компьютерных устройств (BIOD), обеспечение нагляд-

ности обучения в процессе использования мультимедиа технологий и т. д. Повышаются требования к профессиональным компетенциям педагогов, которым для успешного осуществления профессиональной деятельности необходимы знания и активные компетенции в ИКТ. Наряду с компьютерной грамотностью, базовыми навыками для современного педагога становятся информационная и медийная грамотность [1].

Согласно Государственной программе развития специального образования (2012), современные ИКТ предполагается внедрять в образовательный и коррекционный процесс для лиц с особенностями психофизического развития через оснащение образовательного процесса специализированным программно-аппаратным обеспечением. Вопросы разработки специальных компьютерных инструментов и их дифференцированного использования в коррекционно-развивающей работе имеют достаточную научно-методическую обоснованность. Современные специализированные ИКТ достаточно широко представлены программно-аппаратными комплексами с технологией перевода текста в речь и наоборот (Sakrament Talker, Говорилка, Sakrament Text-to-Speech и др.). Специализиро-

ванные компьютерные программы применяются для диагностики и коррекции нарушений развития, в том числе речевых нарушений (Видимая речь, Дэльфа, Игры для тигры и др.). Однако в современной логопедической практике находят широкое применение так называемые специализированные программы, которые представлены доступными большинству педагогов обучающими компьютерными играми. Намечавшееся в последнее время масштабное распространение мобильных устройств среди всех категорий пользователей (педагоги, родители, дети) делают для них более доступными технологии, относящиеся ранее к специализированным (например, голосовой набор на планшете и т. п.). В последнее время наметился возросший интерес к использованию в педагогической деятельности интернет-технологий (образовательные блоги, сайты, вебинары, форумы). При этом наблюдается спонтанный, часто необоснованный, выбор тех или иных ИКТ, исходя из личного опыта и интуиции.

Таким образом, на современном этапе информатизации специального образования при переходе к инклюзивному стала актуальна проблема выбора ИКТ, наиболее подходящих для определенных условий и целей. Осуществить этот рациональный выбор должны сами педагоги. Повышаются требования не только к компьютерной грамотности (умение работать с компьютером и компьютерными программами), но и к медийной и информационной грамотности. Информационно грамотные педагоги инклюзивного образования умеют не только собирать и использовать информацию, но и создавать, передавать ее в соответствии с этическими нормами, используя доступные средства ИКТ. Педагоги должны уметь оценивать потенциальные возможности ИКТ, критически анализировать и сравнивать с возможностями других технологий. Информационно грамотные педагоги способны не просто рассматривать информационные технологии как готовый инструмент профессиональной деятельности, а творчески подходить к использованию разнообразных средств ИКТ для создания собственных специализированных продуктов с целью оптимизации коррекционной работы. В связи с развитием Интернета и влиянием на различные сферы деятельности средств медиа, педагог должен уметь безопасно и этично использовать в своей работе различные медиаресурсы, самостоятельно создавать свой собственный медиаконтент, анализировать

и оценивать информацию медиаресурсов с точки зрения достоверности и научности.

Рассмотрим возможности формирования медийной и информационной грамотности как профессиональной компетенции на примере подготовки учителя-логопеда. В результате мониторинга современной ситуации по использованию ИКТ в логопедической работе нами сделан вывод, что большинство учителей-логопедов нуждаются в специально организованном обучении по повышению медийной и информационной грамотности [2]. Это подтверждается и данными, полученными в результате опроса студентов-логопедов 3–6 курса дневной и заочной формы получения образования. Всего в опросе, проведенном нами в разные годы, приняли участие более 200 студентов. Отмечено, что большинство из них имеет достаточно высокий уровень компьютерной грамотности. Почти все студенты, принявшие участие в опросе, относят себя к уверенным пользователям основных программ Microsoft Office (Paint, Excel, Power Point, Word). Кроме этого, достаточно большое количество студентов отмечают у себя навыки работы с HTML и Adobe Photoshop. В последние годы увеличивается количество студентов, которые считают себя активными пользователями интернет-ресурсов (электронная почта, социальные сети, поисковые системы и т. д.). В то же время большинство опрошенных студентов-логопедов отмечают у себя значительные затруднения по использованию своих умений в логопедической работе, не видят возможностей их применения в своей профессиональной деятельности. Анализ ответов позволяет выявить низкий уровень информационной компетентности студентов-логопедов, которые приняли участие в опросе. Чаще всего это проявляется в:

- несформированности умения определять и формулировать информационные потребности, связанные с логопедической работой;
- трудностях поиска и получения доступа к качественной информации, представляющей интерес для профессиональной деятельности учителя-логопеда;
- неумении проанализировать и оценить информацию с точки зрения ее качества, достоверности и значимости для логопедической работы;
- сложностях по систематизации полученной информации согласно направлениям логопедической работы;

- отсутствии умения передавать и использовать информацию в логопедической работе с соблюдением этических норм;
- затруднениях актуализировать и применять навыки работы со знакомыми компьютерными программами с целью создания пользовательского контента для оптимизации логопедической работы.

Важную роль и необходимую поддержку в трансформации имеющихся компьютерных знаний и сформированных технических умений в профессиональную сферу учителя-логопеда призвана оказывать учебная дисциплина по выбору студента «Информационные технологии как средство логопедической работы», входящей в компонент профессиональной подготовки логопедов. В результате изучения данной учебной дисциплины у учителей-логопедов формируются представления о возможности информатизации практически любого направления логопедической работы с помощью знакомых и доступных современных технологий. Несмотря на то что в практике логопедической работы использование ИКТ ограничивается часто только диагностическим и коррекционным направлением, раскрываются возможности использования доступных технологий (прикладных программ, интернет-ресурсов, мобильных приложений и т. п.) для информатизации других видов профессиональной деятельности: методическая работа, консультативная, информационно-просветительская, исследовательская, организационная работа и т. д.

Необходимо отметить, что для глубокой работы по формированию информационной и медийной грамотности у педагогов, необходимо предусмотреть их погружение в производство собственного медиаконтента, представляющего интерес для профессиональной деятельности. При организации самостоятельной работы студентов по изучению материалов учебной дисциплины нами широко используются облачные технологии на основе сервисов Google Apps for Education. Google Apps объединяет наиболее популярные и продуктивные сервисы (Google Docs, Presentation, Site, blogger и т. д.), эффективное применение которых в работе логопеда позволит организовать продуктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса по созданию электронной коррекционно-развивающей учебной среды [3]. Это дает возможность не только познакомиться с совре-

менными информационными технологиями, но и опробовать их на практике, путем самостоятельных действий. В результате такой совместной работы по созданию современной информационно-образовательной среды на основе облачных технологий у будущих учителей-логопедов формируются умения:

- ориентироваться в мировых тенденциях информатизации современного образования и понимать роль информационных технологий как средства логопедической работы;
- оценивать возможности использования информационных технологий в работе учителя-логопеда, анализировать возможные позитивные и негативные стороны их применения в коррекционно-логопедической работе;
- рассматривать мультимедийные возможности информационных технологий как современное средство обеспечения наглядности логопедической работы;
- использовать специализированные и неспециализированные компьютерные программы в работе учителя-логопеда исходя из поставленных профессиональных задач;
- владеть приемами работы с основными прикладными программами, возможностями их использования в коррекционно-логопедической работе;
- применять возможности облачных технологий как средства оптимизации профессиональной деятельности учителя-логопеда.

Данные умения будут востребованы в профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования. Различные ИКТ, доступные и знакомые педагогу, позволят ему самостоятельно создавать компьютерные средства коррекционной работы, исходя из особенностей ребенка с ОПФР. Умение работать с медиаресурсами и технологиями по созданию собственного медиаконтента, позволит педагогу активно участвовать в процессе формирования толерантного отношения в обществе к лицам с особенностями психофизического развития. Умение применять облачные технологии для построения единой информационно-образовательной среды позволит организовать эффективное взаимодействие всех участников инклюзивного образовательного процесса, спланировать совместную работу, грамотно распределить ресурсы и обеспечить необходимыми инструментами для решения любых профессиональных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании [Электронный ресурс]. – 2012. – 140 с. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214708.pdf>. – Дата доступа: 01.10.2016.
2. Чемоданова, Н.В. Оценка уровня информационно-компьютерной грамотности учителей-логопедов / Н.В. Чемоданова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – Киев, 2011. – № 19. – С.200–206.
3. Ярмахов, Б. Google Apps для образования / Б. Ярмахов, Л. Рождественская. – СПб.: Питер, 2015. – 224 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛА POSTCROSSING НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

THE USE OF THE INTERNET PORTAL «POSTCROSSING» TO REMEDIAL CLASSES WITH STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

И. В. Чернецова, Я. А. Чалей
Средняя школа № 137 (г. Минск)

I. Chernitsova, Y. Chalei
Secondary school № 137 (Minsk)

Статья посвящена одному из альтернативных методов коррекционной работы по развитию письменной речи у детей с особенностями психофизического развития с помощью интернет-портала Postcrossing. Это один из способов включения учащихся интегрированных классов в общественную жизнь и удовлетворения их личных и социальных потребностей.

Ключевые слова. Коррекционные занятия, информационные технологии.

This article dedicated to one of the alternative methods of corrective work of the development written speech of children with special needs with the help of the web-portal «Postcrossing». This is one of the ways to enable the students of integrated classes to public life and to meet their personal and social needs.

Кeywords. Ective exercises, information technologies.

Трудности усвоения школьных предметов являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, возникающих в связи с этим трудностей в поведении. Среди них на первом по частоте месте стоят нарушения чтения и письма. Чаще всего данные нарушения можно наблюдать у детей с особенностями психофизического развития.

Практика показывает, что научение письму и чтению остается одним из сложных и трудных этапов для начинающих учиться в школе. Процесс формирования навыка не представляет для детей интереса, тем более увлечения. Он не дает возможность осознанно сформировать правильный графический навык. Использование нестандартных форм работы вызывает у учащегося интерес, что приводит к более результативной работе.

Практическая значимость заключается в том, что найдены новые пути коррекции нарушений письма и чтения у детей младшего школьного возраста с дисграфией и дислексией, которые могут применяться и в работе со старшеклассниками. Приведем возможности использования международного интернет-портала Postcrossing для развития письменной речи обучающихся.

Цель: развитие письменной речи у учащихся с особенностями психофизического раз-

вития на коррекционных занятиях с использованием международного интернет-портала Postcrossing.

Задачи:

- развитие навыков каллиграфического письма;
- развитие планирующей функции речи при сочинении текста;
- получение предметных картинок заданных параметров;
- знакомство с другими странами и их расположением на земном шаре;
- знакомство с языком, архитектурой, традициями и культурой других стран;
- подбор открыток в зависимости от запроса адресата;
- формирование у старшеклассников умений переводить текст с английского на русский с помощью онлайн-переводчика.

Новые информационные технологии стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Повсеместная компьютеризация открывает новые, еще не исследованные варианты обучения. Они связаны с уникальными возможностями современной электроники и телекоммуникаций. Использование интернет-портала Postcrossing является нестандартным способом развития навыков письма, вызы-

ваючи у детей интерес и позволяющий расширять их кругозор.

Посткроссинг (англ. postcrossing) – проект, созданный для возможности получения открыток со всего мира.

Посткроссинг (postcrossing, букв. почтовый марафон) – знакомство и общение с людьми с помощью почтовых открыток.

Цель посткроссинга – обмен открытками и марками между людьми независимо от места их проживания, пола, возраста, расы и религии. Главная идея такова: если вы отправили открытку, то вскоре обязательно получите взамен как минимум одну от посткроссера из любой точки Земли.

Работает эта система очень просто:

1) Вы регистрируетесь на сайте www.postcrossing.com, где пишете свой домашний адрес и краткую информацию о себе.

2) Выбираете в меню пункт «отправить открытку», после чего система выдает вам адрес случайного пользователя и ID (идентификационный код) вашей открытки. Вы пишете этот адрес и ID на открытке и отправляете.

3) Когда адресат получит вашу карточку, он регистрирует ее на сайте, используя ID открытки.

4) После этого ваш адрес также кому-то выпадет, и совсем скоро у вас в руках будет замечательная карточка. Из Канады, к примеру.

Идея по созданию проекта принадлежит Paulo Magalhes из Португалии. Он воплотил свою задумку в реальность в 2005 году.

В настоящее время на сайте зарегистрировано более ста тысяч пользователей, отправлено свыше двух с половиной миллионов открыток.

Процессуальная характеристика работы:

1) Знакомство учащихся с порталом.

На коррекционном занятии учителя-дефектологи собирают всех учащихся с особенностями психофизического развития и рассказывают о почте Беларуси, о том, как приятно получать открытки, а еще приятнее их писать. И предлагают детям зарегистрироваться на специальном интернет-портале Postcrossing, с помощью которого они смогут писать и получать открытки из разных стран мира.

Размещается общая фотография учащихся, каждый ребенок оставляет краткую информацию о себе и указывает, открытку с каким изображением он хотел бы получить.

Учащимся демонстрируется черно-белая карта мира, которую они постепенно будут зарисовывать разными цветами, в зависимости

от той страны, куда будет послана или откуда получена открытка. И самой первой находим и закрашиваем на карте нашу Родину – Республику Беларусь.

2) Получение адресов.

После регистрации на нашей страничке в Интернете появятся сразу несколько адресов.

На следующем коррекционном занятии учащиеся узнают, в какие страны им нужно выслать открытки. Кроме адресов, в запросах будет указано, какие изображения на открытках хотели бы увидеть адресаты. Из имеющихся в наличии открыток учащиеся выбирают наиболее подходящие. Ребята учатся правильно оформлять открытки: клеить марку в верхнем правом углу, писать адрес в нижнем правом углу.

3) Работа с картой.

После написания адресов предлагаем учащимся найти страны с такими же названиями. При этом детям делаются подсказки: севернее, южнее, похоже на сапог, ближе к Беларуси и т. д. После этого на нескольких коррекционных занятиях знакомимся с этими странами: беседуем о традициях, культуре, достопримечательностях и особенностях каждой страны. Предлагаем посмотреть слайд-шоу.

4) Написание письма.

Поскольку адресов выпадает много, каждому учащемуся достается какой-то один определенный адрес. Собственно написание письма происходит индивидуально. Учащийся-старшеклассник читает с интернет-портала об адресате и делает с помощью онлайн-переводчика перевод на русский язык. Знакомит учащегося младших классов с адресатом. Рассказывает о его увлечениях и образе жизни. Учащийся младших классов продумывает текст письма и записывает его на черновик. Учитель-дефектолог совместно с ребенком обсуждает уместность употребления определенных слов, соответствие текста запросу, последовательность изложения. Здесь же производится исправление орфографических и пунктуационных ошибок с разъяснением правил русского языка, обязательно контролируется учителем-дефектологом правильность соединения букв на письме, правильность расстановки переносов. После проверки учащийся переписывает текст на открытку. Письмо бросаем в почтовый ящик.

5) Получение открыток.

Через некоторое время в школу начинают приходить открытки. Учащиеся получают их, рассматривают, узнают фрукты, транспорт или

животных, изображенных на картинках. В тексте, написанном на английском языке, находят буквы, похожие по написанию на буквы русского алфавита. Учащие, изучающие белорусский язык, находят буквы, похожие по написанию на буквы белорусского алфавита. Текст, написанный по-русски, ребята читают сами. Если текст на английском, сначала учащиеся-старшеклассники с помощью онлайн-переводчика делают перевод текста на русский язык, а потом знакомят младших школьников с содержанием открытки. Мы находим на черно-белой карте мира страну, откуда пришла открытка, раскрашиваем ее. Вспоминаем, что знаем об этой стране, на следующих коррекционных занятиях знакомимся с культурой, традициями и достопримечательностями.

Далее мы используем изображения на открытках как предметные картинки на уроках русского языка и литературы, математики или человеке и мире.

Применение современных технологий способствует повышению результативности коррекционно-образовательного процесса. Поэтому разработка новых приемов, методов и средств коррекционного обучения учащихся представляется одним из актуальных направлений развития специальной педагогики.

Наша работа позволяет формировать и развивать не только письменную речь, но и знакомить учащихся с другими странами, их особенностями и традициями. С помощью одного инструмента мы стараемся решить как можно больше задач.

Коррекционная работа с учащимися с особенностями психофизического развития предполагает использование компьютерных программ под контролем и с помощью учителя-дефектолога. Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать их в систему обучения каждого ребенка, создавая большую учебную мотивацию и психологический комфорт на коррекционных занятиях, а также предоставляя учащемуся свободу выбора форм и средств деятельности. При этом учитель-дефектолог не только руководит процессом обучения и воспитания, но и следит за соблюдением зрительного режима, проводит физкультминутки.

Проведенная работа позволяет с помощью современных технологий нетрадиционным для общеобразовательной школы способом формировать и развивать письменную речь учащихся с особенностями психофизического развития на коррекционных занятиях.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТИМБИЛДИНГА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

USING TEAM BUILDING TECHNOLOGY FOR INCLUSIVE CULTURE FORMATION OF THE PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

*М. С. Чушева,
Е. В. Красовская, Т. И. Белякович*
ГУО «Ясли-сад № 10 г. Пинска»
(г. Пинск)

*M. Chusheva,
E. Krasovskaya, T. Beliakovich*
State educational establishment
Nursery school № 10 Pinsk (Pinsk)

В статье рассматривается применение в педагогической практике учреждения дошкольного образования современной технологии тимбилдинга, применяемой к широкому диапазону командной работы детей, родителей, педагогов, позволяющей воспитанникам с особенностями психофизического развития активно включаться в сообщество сверстников и взрослых. Система игротренингов по формированию инклюзивной культуры у участников образовательного процесса создает условия для позитивного взаимодействия и сотрудничества, принятия, взаимопонимания, взаимоуважения, эмоционального благополучия.

Ключевые слова. Технология тимбилдинга, формирование инклюзивной культуры, игротренинг, сообщество детей и взрослых, командное взаимодействие.

This article considers modern team building technology in the nursery school which is used in a wide range of team work with children, their parents and teachers. It allows the special needs pupils to be actively involved in the society of peers and adults. Game training system for inclusive culture formation of the participants in the educational process creates conditions for positive interaction and cooperation, acceptance, mutual understanding and respect, emotional well-being.

Keywords: Team building technology, inclusive culture formation, game training system, the society of peers and adults, team interaction.

Применительно к образованию «инклюзия» означает преобразование учреждений образования таким образом, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей. Детям предоставляется возможность полноценной социальной жизни, активного участия в коллективе, создаются условия для взаимодействия и заботы друг о друге.

В педагогической практике ГУО «Ясли-сад № 10 г. Пинска», в котором созданы условия для обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, особую актуальность приобретают формирование навыков командного взаимодействия и воспитание способности к построению продуктивных межличностных отношений субъектов образовательного процесса, к которым относятся воспитанники, их родители и педагоги.

Однако само по себе совместное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития с нормально развивающимися детьми не решает всех проблем коррекции

и социальной адаптации, вопросов взаимодействия, формирования толерантных отношений между ними. Основная проблема, которая встречается в образовательной практике, – это некоторая изолированность ребенка с особенностями психофизического развития в коллективе сверстников в связи с определенным нарушением психофизического развития.

Успешность интегрированного обучения и воспитания, стремление к формированию инклюзивной культуры в учреждении дошкольного образования определяются, в первую очередь, системой отношений к детям с особенностями психофизического развития со стороны социального окружения той среды, в которую ребенок интегрируется.

Сниженная способность воспитанников данной категории к самостоятельному функционированию, особенности познавательной деятельности личности в целом определяют специфику и качество педагогической помощи по принятию и включению ребенка с особенностями психофизического

развития в содружество сверстников и взрослых. «Ничего для нас без нашего участия» – это утверждение становится приоритетным.

Атмосфера коллективного творчества, создание навыков командной работы и укрепление дружеской атмосферы ярко проявляются при организации и проведении детского тимбилдинга – интерактивных игровых программ. Сегодня тимбилдинг является одной из современных и востребованных разновидностей интеграции досуговой и образовательной деятельности. Он включает в себя комплекс интересных, увлекательных упражнений, игр, заданий, справиться с которыми в одиночку сложно, а порою и невозможно. Дети учатся понимать друг друга и выполнять задачи в команде. Ребенок с особенностями психофизического развития, попадая в новую для него ситуацию, всегда может получить помощь и поддержку сверстников и взрослых – родителей и педагогов.

Основу взаимоотношений составляет позитивное принятие каждого участника, обеспечивающее успех в совместной деятельности, в которой каждый воспитанник реализует свои возможности и проявляет себя как личность. Тематическая направленность игротренингов разнообразна и включает в себя следующие направления: психологический тимбилдинг (создание доверительности и поддержки, взаимопонимания), социальный тимбилдинг (развитие навыков командного взаимодействия и командной сплоченности), творческий тимбилдинг (создание оптимальных условий для коллективного творчества).

Важно отметить, что технология тимбилдинга позволяет детям с особенностями психофизического развития объединяться в совместной деятельности не только со сверстниками, но и со взрослыми. При этом для каждой категории участников данная технология имеет особую ценность:

- дети получают воспитательное воздействие, проявляют собственные способности и самоутверждаются в коллективе сверстников; учатся сотрудничеству и поддержке, естественно воспринимать и толерантно относиться к различиям между людьми;
- родители лучше узнают своих детей, оказывают им необходимую помощь, поощряя самостоятельность, разделяют радость за их успехи; преодолевают барьеры в сознании по восприятию ребенка с особенностями психофизического развития; гармонизируются взаимоотношения с детьми;

– педагоги улучшают качество профессиональной деятельности, ориентированной на ребенка и его семью; способствуют признанию многообразия потребностей, эффективному сотрудничеству для достижения общих целей; каждого ребенка воспринимают как активного участника, как индивидуальность.

Тимбилдинг организуется с целью непосредственного воздействия на всех участников в процессе активного взаимодействия. Создавая основу для позитивного общения и удовлетворенности, воздействуя на эмоциональную сферу участников, данная технология дает возможность формировать групповые ценности в рамках тесного содружества, ориентировать на согласованность, взаимовыручку, совместное принятие решений.

Игротренинг с использованием технологии тимбилдинга имеет продолжительность 35–40 минут. Наибольший эффект в формировании и укреплении содружества детей и взрослых получается при систематическом включении игротренингов в образовательный процесс.

По своей структуре тимбилдинг состоит из четырех компонентов, которые соответствуют направленности основной задачи на создание у участников навыков командной работы:

- 1) приветствие – интеллектуальные, социальные, игровые формы общения всех участников;
- 2) формирование установки – мотивация на предстоящую деятельность;
- 3) творческая деятельность в группах (в парах, в подгруппах и в общей команде всех участников);
- 4) отдых (игры на расслабление).

Обязательный компонент «приветствие» происходит при круговом расположении участников. Приветствуя друг друга, дети развивают коммуникативные навыки, учатся взаимному уважению, умению общаться. Взрослые и сверстники становятся лучшими примерами для ребенка с особенностями психофизического развития по усвоению позитивных способов общения. Создание обстановки заинтересованности и включенности – основа для построения грамотного приветствия. Выбор приветствий безграничен. Главное настроить каждого ребенка на доброжелательность, веру и любовь к себе и окружающим.

При формировании установки на предстоящую деятельность у участников формируется социально-психологическая готовность к совместной деятельности, а также навыки

коммуникативного общения и положительное эмоциональное отношение к различным формам сотрудничества, готовность к сопереживанию, осознание себя и других как единой команды.

Творческая деятельность в группах – коллективные развивающие творческие игры, упражнения, задания – следующие составляющие детского тимбилдинга. При их использовании у участников формируется социально-психологическая готовность к совместной деятельности, к взаимодействию друг с другом, положительное эмоциональное отношение к различным формам сотрудничества, готовность к сопереживанию, осознание себя и других как единой общности. Очень важно, что в процессе взаимодействия у детей с особенностями психофизического развития формируются умения входить в личностный контакт, слушать и слышать партнера по общению, согласовывать свои действия с другими. От педагога требуется умение создать оптимальные условия для командной работы и коллективного творчества. Даже при минимальном участии в этом процессе ребенок с особенностями психофизического развития чувствует себя соучастником, частью единой команды.

Заключительная часть состоит из упражнений на снятие эмоционального напряжения, обсуждения тех действий, которые участники предпринимали в ходе совместной работы.

Таким образом, приобщая ребенка с особенностями психофизического развития к участию в детском тимбилдинге, мы создаем для него оптимальную среду, в которой он учится контактировать со своими сверстниками, взаимодействовать и находить с ними общий язык.

Результаты командного взаимодействия в игровых программах с использованием технологии детского тимбилдинга: дети с особенностями психофизического развития устанавливают дружеские отношения со сверстниками и участвуют в жизни детского сообщества; приобретают позитивный социальный опыт на основе собственных действий; развивают способность адекватно ориентироваться в социальном окружении. Нормально развивающиеся дети естественно воспринимают и толерантно относятся к различиям между людьми; поддерживают дружеские отношения с детьми с особенностями психофизического развития, развивают навыки сотрудничества и поддержки; выступают в роли моделей для детей с особенностями психофизического развития. Родители воспитанников становятся частью сообщества учреждения образования; лучше узнают своих детей, оказывают им необходимую помощь, поощряя самостоятельность; разделяют радость за их успехи; преодолевают барьеры в сознании по восприятию ребенка с особенностями психофизического развития. Педагоги улучшают качество профессиональной деятельности, ориентированной на ребенка и его семью; признают многообразие потребностей воспитанников; эффективно сотрудничают для достижения общих целей.

Использование широкого спектра педагогических технологий по включению ребенка с особенностями психофизического развития в сообщество сверстников и взрослых помогает формировать инклюзивную культуру у участников образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коноплева, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Минск : Нац. ин-т образования, 2003. – 232 с.
2. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т. Л. Лещинская [и др.] ; под общ. ред. А. Н. Коноплевой. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2009. – 192 с.
3. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 275 с.

РОЛЬ СПЕЦИАЛЬНЫХ СРЕДСТВ И ПРИСПОСОБЛЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

THE ROLE OF SPECIAL TOOLS AND FIXTURES IN TEACHING CHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL APPARATUS

Т. Л. Шведова, Э. Е. Сенишенкова
УО «Осиповичская государственная
специальная общеобразовательная
школа-интернат для детей с нарушением
функций опорно-двигательного аппарата»
(г. Осиповичи)

T. Shvedova, E. Senishenkova
EE «Osipovichi State special secondary
boarding school for children in violation
of the functions musculoskeletal system»
(Osipovichi)

В статье представлены основные направления и система работы по использованию специальных средств и приспособлений в учреждении образования «Осиповичская государственная специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата».

Практический материал данной работы может быть использован родителями и педагогами, занимающимися обучением и воспитанием детей с нарушением функции опорно-двигательного аппарата в условиях интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания.

Ключевые слова. Детский церебральный паралич, Arthwriter Hand Aid, «Гимнастика мозга», детские вертикализаторы, Optima Joystick USB\PS2 Comptable, ортопедический режим, специальная клавиатура IntelliKeys.

The article presents the major trends and system of work on the use of special tools and fixtures in an educational institution «Osipovichi State special boarding school for children with disorders of the musculoskeletal apparatus.»

The bottom material of this work can be used by parents and teachers involved in the training and education of children with impaired function of the musculoskeletal system in the conditions of an integrated and inclusive education and upbringing.

Keywords. Cerebral palsy, Arthwriter Hand Aid, «Gymnastics brain» children standing frame, the Optima Joystisk USB \ PS2 Comptable, orthopedic treatment, special keyboard IntelliKeys.

Для воспитания, обучения и развития детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата (НФОДА) необходимы определенные условия, когда должны сочетаться образовательный и лечебный процессы: безбарьерная среда на улице, в здании и помещениях школы; приспособления для гигиены; для придания функциональной позы и самостоятельного передвижения; специальная мебель.

Обучение ребенка должно начинаться с медико-психолого-педагогического обследования, обследования узкими врачами-специалистами.

В учреждении образования «Осиповичская государственная специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата» созданы все эти условия. Проводятся консультации и оперативное лечение в Республиканском научно-

практическом центре травматологии и ортопедии. Функционирует грузопассажирский лифт.

Отделение восстановительного лечения, применяет в своей работе следующие методы:

- ЛФК (индивидуальная и групповая) с использованием тренажеров, костюмов Адели, фитболов и др.
- Гидрокинезотерапия. Для перемещения в бассейн маломобильных детей используется потолочная подъемная система. Она же используется как тренажер для обучения навыкам ходьбы.
- Избирательный массаж и гидромассаж – методы лечения раздражением, механическим воздействием на мышцы.
- Парафино-озокеритовые аппликации и аппаратная физиотерапия способствуют устранению болей и усилению кровоснабжения кожи и мягких тканей.

➤ Методика БОС (биологической обратной связи) – позволяет осуществлять направленную коррекцию двигательных функций. В лечении используются кардиопрограмма и миопрограмма.

В зависимости от сложности двигательных нарушений учащимся назначается определенный ортопедический режим.

Для придания функционального положения детям с тяжелыми двигательными нарушениями специалисты школы используют терапевтические валики, клиновидные и позиционные подушки, стулья-мешки, так как положение, в котором находится ребенок, может быть само по себе активным средством реабилитации [3, с. 18–19].

Ребенка с тяжелыми двигательными нарушениями ежедневно приводят в вертикальное положение. Это позволяет избежать контрактур, деформации костей и суставов, активизировать зоны роста [2, с. 80 – 85]. Рекомендации по режиму вертикализации даются совместно врачом-ортопедом и эрготерапевтом и описываются в индивидуальной программе сопровождения. Ребенок может находиться в вертикализаторе и на уроках, выполняя при этом различные задания, так как большинство из них имеют рабочую поверхность в виде стола. Для фиксации учебных материалов на рабочей поверхности применяются зажимы-прищепки, а соскальзывание предметов предотвращается с помощью прорезиненных подложек. Для детей с гиперкинезами используются браслеты-утяжелители, дополнительные ремни-фиксаторы – для детей с насильственными движениями.

Ходунки для детей с ДЦП, имеющих среднюю степень выраженности двигательных нарушений – важное средство реабилитации. Они необходимы для перевода ребенка в вертикальное положение и обучения его ходьбе.

Для развития мелкой моторики и навыков самообслуживания используются сухие бассейны, разноцветные прищепки, разнообразные шнуровки и др. Обязательным этапом любого урока или занятия является пальчиковая гимнастика, комплексы кинезиологических упражнений, методика «Гимнастика мозга».

Несформированность хватательной функции кисти мешает овладеть способом удержания ручки, карандаша, кисточки. Необходима индивидуальная подготовка руки к письму, последовательная отработка и закрепление этого двигательного навыка, а также специальные приспособления: утяжелители для детей с насильствен-

ными движениями, специальные насадки для облегчения захвата и удерживания [1, с. 11]. Они подбираются индивидуально, так как могут быть разной тяжести и толщины. Такие же утяжелители и насадки используются для столовых приборов.

На начальных этапах обучения применяется специальное приспособление для письма *Arthwriter Hand Aid*, которое обеспечивает удобный захват ручки, карандаша, зубной щетки или других приспособлений.

В структуре интеллектуальных нарушений при ДЦП, наряду с речевыми нарушениями, отмечается недостаточная сформированность высших психических функций и особенно пространственных представлений и ориентировки, которая сказывается в дальнейшем как на школьном обучении, так и на уровне социальной адаптации и интеграции в целом.

Кроме традиционных средств, методов и приемов развития ориентировки в пространстве и пространственных представлений на коррекционных занятиях используется сенсорное панно, созданное педагогами школы.

Панно располагается на стене, имеет размер 1,5 x 2,0 метра. Основу панно составляют стационарные детали. Съёмные детали крепятся к основе (ковролину) с помощью контактной ленты. Занятия и игры с сенсорным панно, способствуют формированию пространственной ориентировки и временных отношений, расширяют сенсорный опыт, развивают все виды памяти, внимания, наблюдательность, общую и мелкую моторику, навыки самообслуживания и коммуникации. Специально созданный банк коррекционно-развивающих игр и игровых упражнений позволяет использовать сенсорное панно в соответствии с целями и задачами конкретного коррекционного занятия.

С помощью компьютерных программ Power Point и Spec Edu Tools были созданы виртуальные варианты панно. Они помогают детям осуществлять перенос зрительных образов из реального пространства в виртуальное, позволяют учитывать ведущий вид сенсорной модальности: визуалы легче усваивают видеoinформацию, аудиалам помогают прикрепленные к картинкам звуки, кинестетикам – мышечная активность, движение от панно к компьютеру и наоборот.

Чтобы дети с двигательными нарушениями успешно овладели компьютером, используются следующие специальные приспособления:

➤ Специальная клавиатура Intelli Keys. Дети с моторными нарушениями высокой степени

нуждаются в клавиатурах с клавишами увеличенного размера, расположенными далеко друг от друга во избежание нажима нескольких клавиш одновременно.

- Альтернативное устройство ввода и управления компьютером Optima Joystick USB\PS2 Comptable имеет три различных ручки управления (обычная, Т-образная, шарообразная); четыре режима скорости курсора (со звуковым сигналом); цветовая кодировка утопленных в основании кнопок предотвращает случайное включение, позволяет переключать режим работы для праворуких и леворуких учащихся.
- Сенсорный монитор и планшеты облегчают доступ к работе на компьютере детям с грубыми нарушениями мелкой моторики. Для диалога с машиной достаточно касания рукой или любого указательного предмета (ручкой, указкой и т. п.) поверхности экрана в интересующем месте.

Таким образом, мы видим, что в обучении и восстановительном лечении детей с НФОДА необходим индивидуальный и дифференцированный подход. Развитие и коррекция двигательных навыков напрямую зависят от времени начала систематической коррекционной работы. Улучшение качества жизни, социальная адаптация и интеграция детей с НФОДА невозможна без активного применения вспомогательных средств, приспособлений и специального оборудования. Адаптивная образовательная среда,

создаваемая для этих детей, призвана способствовать максимальному функционированию и развитию ребенка с НФОДА при минимальной помощи со стороны, помочь ребенку быть самостоятельным и независимым, предотвратить появление вторичных осложнений. Систематическое использование специальных средств и приспособлений в обучении детей с НФОДА способствуют развитию двигательной мобильности, мелкой моторики, освоению навыков работы с современными гаджетами, а значит, дальнейшей социализации и интеграции детей в общество здоровых сверстников.

Для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата обучение в специальной школе – это способ расширения круга общения и эффективное средство коррекции нарушенных функций. В специальном учреждении образования сосредоточены необходимые (часто дорогостоящие) специальные средства и приспособления для детей с НФОДА, а также работает коллектив компетентных специалистов, разработаны специальные методики по коррекции и восстановительному лечению, оказывается квалифицированная медицинская помощь.

Часто не только родители, но и специалисты затрудняются в подборе специальных средств и приспособлений для реабилитации, методик обучения. Мы готовы делиться опытом, дать рекомендации по обучению и реабилитации детей с НФОДА.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васина, М. В. Практика использования специального оборудования в обучении детей с тяжелыми двигательными нарушениями / М. В. Васина // *Коррекционная педагогика. Теория и практика*. – № 3 (27). – 2008. – 72 с.
2. Государственная программа о безбарьерной среде жизнедеятельности физически ослабленных лиц на 2011–2015 годы.
3. Куксик, И. П. Вспомогательные средства реабилитации для детей с двигательными ограничениями: Каталог изделий с методическими рекомендациями по применению / И. П. Куксик, Л. С. Косяк. – Минск : *Эрготерапия в Беларуси*. – 2011. – 19 с.
4. Методические рекомендации по организации интегрированного обучения и воспитания учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях: утв. М-вом образования Республики Беларусь 16.09.2010.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

READYNESS OF TEACHER TO IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

А. А. Шенцева

НИУ «БелГУ» (г. Белгород)

A Shentseva

NIU «BSU» (Belgorod)

В данной статье представлена информация о внедрении инклюзивного образования в общество; о готовности педагогов к таким изменениям. Изучена информация о школах Белгородской области, ступивших на путь инклюзивного образования.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, технология подготовки педагогов, психологический барьер.

This article provides information on the implementation of inclusive education in society; the readiness of teachers to such changes. Learn about the schools of the Belgorod region, paving the way for inclusive education.

Keywords. Inclusive education, children with disabilities, technology, teacher training, the psychological barrier.

За последнее время в России все больше предлагается новейших способов, разработанных как российскими учеными, так и зарубежными, к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Независимо от физических и умственных способностей предоставить возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии может инклюзивное образование.

Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который обеспечивает доступ к обучению для всех, в том числе и для учащихся с ограниченными возможностями [4, с. 3].

Учение об инклюзии нашло отражение в трудах таких ученых и профессоров как АLEXИНА С. В., НАЗАРОВА Н. М., ЗУБАРЕВА Т. Г., которые в своих книгах много говорят об инклюзивном образовании и подготовке педагогов.

В настоящее время программа внедрения инклюзивного образования актуальна, так как в современном обществе детей с ОВЗ становится все больше и больше, и помочь им – это не только задача государства, но и родителей, педагогов, воспитателей. Инклюзивное образование дает возможность всем ученикам в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, колледжа, в дошкольной и школьной жизни. Учения об инклюзивном образовании появились давно, но в нашей стране оно употребляется совсем недавно. Появление чего-то нового всегда ставит

много вопросов перед обществом. Исключением не стало и инклюзивное образование.

Как внедрение инклюзивного образования повлияет на учебу здоровых детей? Станет ли жизнь детей с ОВЗ лучше? Как отнесутся к этим изменениям родители? Готовы ли педагоги к новому преподаванию? В ходе данного исследования был рассмотрен последний вопрос.

После вступления в силу Федерального закона № 273 «Об образовании» инклюзивное образование в нашей стране стало использоваться почти в каждом образовательном учреждении. Инклюзия захватывает важные социальные процессы школы, создается моральная педагогическая среда, которая направлена на удовлетворение образовательных потребностей любого ребенка. Такую среду можно создать только при сплоченном сотрудничестве с родителями, в тесном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса [1, с. 128].

Но с момента развития инклюзивного образования в России встает проблема неготовности учителей массовой школы к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. У учителей «раскрывается недостаток профессиональных навыков к работе в инклюзивной среде, наличие профессиональных стереотипов и психологических барьеров» [1, с. 129]. К таким барьерам можно отнести непонимание сути инклюзивного образования, слабое осознание личной воспитательной роли в обучении детей с особыми потребностями, низкая диа-

гностическая культура, устаревшие психолого-педагогические методики и др. [6, с. 8].

Инклюзивное образование требует хорошей подготовки: школы и детские сады должны быть хорошо оборудованы, финансово обеспечены; педагоги и воспитатели должны быть психологически и профессионально подготовлены для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Но ключевым является именно готовность педагога. Ведь педагог сможет задать нужную атмосферу для занятий, морально настроить ребенка участвовать в жизни школы и класса. Он поддерживает развитие инклюзивного образования и помогает родителям в воспитании ребенка.

Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Несмотря на трудности, вузы и центры переподготовки готовят достойных педагогов, которые смогли бы беспрепятственно проводить уроки в условиях инклюзивного образования. Система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров призвана ориентироваться на реализацию главных направлений в области инклюзивного образования, среди которых: приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества инклюзивного образования в соответствие с требованиями современного общества; адаптация к новым условиям профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования; создание условий для обеспечения уровня компетентности педагога, способного самостоятельно действовать в широкой сфере профессиональной деятельности, принимать адекватные решения в нестандартных ситуациях, осуществлять осознанный выбор из имеющихся в его распоряжении разнообразных способов деятельности [2, с. 303–304].

Хороший педагог должен обладать не только знаниями о предмете, но и уметь правильно донести эти знания до ребенка, учитывая его особенности. Он должен владеть знаниями коррекционной педагогики, возрастной психологии, специальной психологии; уметь правильно организовать урок, чтобы в нем принимали участие все дети.

Рассмотрим, на примере школы № 7 города Белгорода готовность педагогов к реализации

инклюзивного образования. По данным исследования, в 2011/2012 учебном году школа ступила на путь реализации программы «Доступная среда». Целью данной программы является реализация к 2015 году условий для обеспечения равного доступа инвалидов, наравне с другими, к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи, а также к объектам и услугам, открытым или предоставляемым для населения.

Для достижения этой цели уже в 2013 году в школе был открыт класс для детей с ОВЗ; широко стал использоваться метод биологической обратной связи (БОС). Этот метод успешно используется для коррекции речи ребенка.

В 2014 году директор школы, учитель-логопед, психолог и учителя начальной школы прошли обучение по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации по теме «Организация инклюзивного образования детей-инвалидов с ОВЗ в общеобразовательных организациях».

Школа № 28 города Белгорода также ступила на путь реализации инклюзивного образования. Для этого в школе был отремонтирован кабинет ЛФК, оснащена специальным оборудованием библиотека и учебные кабинеты. Учителя прошли дополнительное обучение по программам повышения квалификации – они готовы принять в своих классах детей с ограниченными возможностями здоровья.

Изучив данные о школах нашего региона, можно сделать вывод, что педагоги школы № 7 и школы № 28 города Белгорода готовы к реализации инклюзивного образования.

На основании выше изложенного мы можем сделать вывод о том, что подготовка педагогов – это задача каждого педагогического университета страны. С самого начала обучения студента готовят к преподаванию в разных условиях. Преподаватели вузов психологически и морально поддерживают будущих педагогов. Это очень важно, потому что каждому выпускнику когда-нибудь придется работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья. И учитель должен быть готов к этому. Инклюзивное образование – это своеобразный толчок к тому, чтобы педагоги усовершенствовали свои навыки и были готовы к преподаванию в условиях инклюзивного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алёхина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011.
2. Зубарева, Т. Г. Развитие профессиональной компетенции специалистов в области инклюзивного образования / Т. Г. Зубарева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 297-310.
3. Назарова, Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1.
4. На пути к инклюзивной школе : пособие для учителей.– USAID, 2007.
5. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой – М. : ФОРУМ, 2012. – С. 128-129.
6. Лошакова, И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детейинвалидов / И. И. Лошакова, Е. Р. Ярская-Смирнова. – С. 54.
7. Сманцер, А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / А. П. Сманцер // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2010. – N 11. – С. 8-12.
8. Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов : Пед. инт СГУ, 2002.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING TEACHERS TO WORK IN THE INCLUSIVE EDUCATION

В. А. Шинкаренко
БГПУ (г. Минск)

U. Shynkarenka
BSPU (Minsk)

В статье рассматриваются вопросы определения содержания профессиональной подготовки учителей начальных классов и учителей-предметников к работе в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова. Учитель, профессиональная подготовка, высшее образование, переподготовка, повышение квалификации, инклюзивное образование.

The article discusses issues of determining the content of professional training of primary school teachers and subject teachers to work in conditions of inclusive education.

Keywords. Teacher, professional training, higher education, retraining, professional development, inclusive education.

Важнейшим условием обеспечения эффективности инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития является готовность к работе с ними педагогических работников разных специальностей. Различные аспекты данной проблемы получили отражение в исследованиях и публикациях С. В. Алехиной, С. Е. Гайдукевич, А. М. Змушко, С. В. Лауткиной, И. Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк и других ученых, однако вопросы разработки содержания профессиональной подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования находятся еще в стадии решения.

Концепцией развития педагогического образования на 2015–2020 годы предусмотрено обновление целей и содержания непрерывного педагогического образования с учетом социально- и экономически обусловленных требований к профессиональной компетентности специалистов образования, в том числе с учетом необходимости овладения ими умением работать с разными категориями детей и их родителями, включая детей с особыми образовательными потребностями [2].

Концепцией развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь и планом мероприятий по ее реализации в 2016–2020 годах предусмотрено, что на компетентностной основе должны быть разработаны проект типовой учебной программы по учебной дисциплине «Теория и практика специального и инклюзивного образования» для учреждений высшего образования

Республики Беларусь для специальностей профиля А «Педагогика» (2016) и комплекс программ повышения квалификации разных категорий педагогических работников, работающих с обучающимися с особенностями психофизического развития в условиях (в группах, классах) инклюзивного образования (2016–2017). Предусмотрено также включение в содержание учебных программ повышения квалификации, учебных дисциплин по переподготовке педагогических кадров вопросов, касающихся инклюзивного образования (2016–2010), открытие специальности переподготовки для подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования (2019) [1; 3].

Очевидно, что содержание указанных выше учебных программ должно учитывать категории обучающихся (студенты, слушатели повышения квалификации, слушатели переподготовки). Цель учебной дисциплины «Теория и практика специального и инклюзивного образования» мы видим в раскрытии студентам научно-методических основ процесса обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в условиях специального и инклюзивного образования и формировании на этой основе умений, необходимых для работы по приобретаемой специальности в этих условиях.

В содержании программного материала названной учебной программы предлагается выделить два компонента: инвариантный и вариативный. В рамках инвариантного компонента предполагается изучение всеми студентами психолого-педагогической характеристики

и современных тенденций развития образования лиц с особенностями психофизического развития, нормативных правовых основ организации специального и инклюзивного образования в Республике Беларусь, специфики организации образовательного процесса в условиях специального и инклюзивного образования, методических основ включения детей с особенностями психофизического развития в образовательный процесс, вопросов их психолого-педагогического сопровождения, а также взаимодействия педагогов и родителей; при этом акцент целесообразно сделать на условиях инклюзивного образования. Вместе с тем, считаем необходимым выделить и вариативного компонента содержания учебной программы, учитывающего специфику будущей профессиональной деятельности педагогов, в т. ч. учителя начальных классов или учителя-предметника. В рамках этого компонента предполагается, в частности, изучение вопроса методики проведения учебных занятий в составе класса (группы) инклюзивного образования с учетом образовательных потребностей разных категорий обучающихся с особенностями психофизического развития и вопроса их подготовки к таким занятиям. Отметим, что в настоящее время содержание и методика изучения этих вопросов апробированы нами в процессе преподавания учебной дисциплины «Теория и практика специального образования». Применительно к особенностям обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью они могут изучаться с использованием пособия «Формирование умений учебной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью» [4].

Не менее важно изучение этих вопросов и со слушателями, которые осваивают содержание образовательных программ повышения квалификации и переподготовки. При этом в процессе разработки содержания обучения и студентов, и слушателей нужно учитывать, что обязанности учителя начальных классов и учителя-предметника должны быть дифференцированы с учетом категорий учащихся с особенностями психофизического развития и ступеней среднего образования.

Концепцией развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь предусмотрено, что «содержание образования лиц с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования основывается на содержании соответствующего уровня основ-

ного образования (а не специального, в отличие от интегрированного обучения и воспитания), при этом учитываются особые образовательные потребности обучающихся, осуществляется коррекционная работа, психолого-педагогическое сопровождение» [1]. В этой связи нужно обратить внимание на то, что учет учителем особых образовательных потребностей одних учащихся требует главным образом создания адаптивной образовательной среды и, при необходимости, индивидуального подхода при общем содержании обучения на учебных занятиях по общим темам, а для других учащихся может потребоваться и определенная адаптация содержания образования.

Например, обучение учащихся с нарушениями зрения, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата при четырехлетнем сроке обучения на I ступени общего среднего образования, всех учащихся с нарушениями зрения, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата на II и III ступенях общего среднего образования (за исключением **учебного предмета «Адаптивная физическая культура и здоровье»**), учащихся с нарушением слуха, обучающихся **по учебному плану первого отделения специальной общеобразовательной школы (школы-интерната)** уже в настоящее время даже в условиях специального образования осуществляется по учебным программам и учебно-методическим комплексам общеобразовательных учреждений. Содержание же образования учащихся с интеллектуальной недостаточностью в сравнении с указанными категориями учащихся, а также с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и с тяжелыми нарушениями речи имеет, как известно, существенные отличия, поэтому возникает вопрос о его трансформации в условиях инклюзивного образования и об обязанностях специалистов по уточнению и реализации содержания обучения каждому учебному предмету.

Решение указанных вопросов и его нормативное правовое оформление будет содействовать оптимизации содержания профессиональной подготовки учителей разных специальностей к работе в условиях инклюзивного образования.

Безусловно, проблема профессиональной подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования не ограничивается лишь вопросами разработки учебных программ. Для их успешной реализации необходимой представ-

ляется также разработка комплексов практико-ориентированных заданий, виртуальных практик, заданий по педагогической практике, обеспечивающих деятельностный характер процесса обучения и использующихся одновременно как

диагностический инструментарий оценки качества профессиональной подготовки.

Таким образом, рассматриваемая проблема имеет комплексный характер и нуждается в комплексном решении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Приказ Министра образования Республики Беларусь 22.07.2015 № 608 Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=2951>. – Дата доступа: 30.09.2016.
2. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The %20concept %20of %20teacher %20education.pdf](http://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The%20concept%20of%20teacher%20education.pdf). – Дата доступа: 30.09.2016.
3. План мероприятий по реализации в 2016–2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105643. – Дата доступа: 30.09.2016.
4. Формирование умений учебной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью : пособие / В. А. Шинкаренко [и др.] ; под ред. В. А. Шинкаренко. – Минск : издательство «Четыре четверти», 2015. – 76 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

FEATURES OF CREATING ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION HIGHER EDUCATION

О. С. Щербинина

Костромской государственный
университет (г. Кострома)

O. Shcherbinina

Kostroma state University
(Kostroma, Russia)

В статье рассмотрено решение проблемы создания адаптивной образовательной среды в образовательной организации высшего образования на примере Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Активизации данного направления работы способствовало участие КГУ имени Н.А. Некрасова в международном проекте TEMPUS. В настоящее время в университете успешно осуществляется психолого-педагогическое сопровождение представителей разных гетерогенных групп обучающихся, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Ключевые слова. Инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, адаптированная образовательная программа.

The article considers the problem of creating adaptive educational environment in the educational organization of higher education on the example of the Kostroma state University named after N. Nekrasov. The revitalization of this area of work was facilitated by the participation of KSU named after N. Nekrasov in the international project TEMPUS. Currently, the University has successfully implemented psycho-pedagogical support of the representatives of different heterogeneous groups of students, including students with disabilities and the disabled.

Keywords. Disabled persons, persons with disabilities, an adapted educational program.

Модернизация российского образования предполагает создание образовательной среды, предоставляющей равную доступность высшего образования для всех социальных групп общества, которая означает учет разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся. При этом особенно сложной в настоящее время является проблема доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья.

С 2014 года Костромской государственный университет стал участником европейского проекта TEMPUS IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров в вузе и системе повышения квалификации к работе с гетерогенными группами и организациями», наряду с образовательными учреждениями Австрии, Беларуси, Германии, Италии, России, Украины, Финляндии. Проект рассчитан на два года (2014–2016 гг.).

В сентябре 2016 года Костромской государственный университет стал опорным вузом Костромской области и представляет собой образовательную организацию высшего образования, в которой обучаются лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды, иностранные студенты, одаренные студенты, студенты-сироты и т. д.

В 2015 году в рамках проекта TEMPUS в Институте педагогики и психологии КГУ начал свою работу Многопрофильный образовательный центр.

Целью деятельности Центра является создание условий для профессионального становления обучающихся в соответствии с ФГОС ВПО и их психолого-педагогического сопровождения в образовательной среде вуза.

Одним из направлений деятельности Центра является работа с гетерогенными категориями студентов, в том числе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами.

В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании

в Российской Федерации», Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры (утв. Приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2013 г. № 1367), Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) высшего образования по направлениям подготовки и другими законодательными актами, регламентирующими деятельность образовательных организаций высшего образования, в КГУ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов создаются специальные условия для получения образования, их адаптации и социализации.

Так, с учетом рекомендаций индивидуальной программы реабилитации для студентов-инвалидов разработана и реализуется адаптированная образовательная программа, способствующая повышению уровня доступности и качества высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. В соответствии с ней обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам предоставляется возможность выбора адаптационных модулей, возможность обучения в общие сроки или с удлинением срока обучения. Данной категории обучающихся предлагаются следующие адаптационные модули:

- «Адаптивные информационные и коммуникационные технологии» (2 з.е.). Курс направлен на изучение и освоение возможностей использования информационных и коммуникационных технологий с учетом ограничений здоровья обучающихся.
- «Адаптация к профессиональной деятельности» (2 з.е.). Курс направлен на формирование способности выстраивать межличностное взаимодействие с учетом ограничений здоровья обучающихся и способности адаптироваться к различным жизненным и профессиональным условиям с учетом ограничений здоровья обучающихся.
- «Введение в обучение» (2 з.е.). Курс направлен на ознакомление обучающихся с особенностями интеллектуального труда студента на различных видах аудиторных занятий, способами самоорганизации учебной деятельности, с рекомендациями по написанию учебно-исследовательских работ (доклад, тезисы, реферат, презентация и т. п.); формирование основ методики самостоятельной работы.

Содержание программы дисциплины «Правоведение» расширено разделом «Основы социально-правовых знаний инвалидов», что способствует формированию у студентов-инвалидов знаний об основополагающих международных документах, относящихся к правам инвалидов, основ трудового законодательства, особенности регулирования труда инвалидов; об основных правовых гарантиях инвалидам в области социальной защиты и образования.

Данные адаптационные модули способствуют устранению влияния ограничений здоровья обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся инвалидов на формирование общекультурных, и при необходимости, профессиональных компетенций с целью достижения запланированных результатов освоения образовательной программы.

Эти модули «поддерживают» изучение базовой и вариативной части образовательной программы, направлены на социализацию, профессионализацию и адаптацию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, способствуют их адекватному профессиональному самоопределению, возможности самостоятельного построения индивидуальной образовательной траектории.

Для освоения этих модулей в КГУ создаются сводные группы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, выбравших тот или иной адаптационный модуль, и, соответственно, расписание занятий для каждой группы в графике общего расписания учебных занятий.

Педагогические кадры, участвующие в реализации адаптированной образовательной программы высшего образования, должны быть ознакомлены с психолого-физическими особенностями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов и учитывать их при организации образовательного процесса, должны владеть педагогическими технологиями инклюзивного обучения и методами их использования в работе с инклюзивными группами обучающихся. В связи с этим Многопрофильный образовательный центр совместно с преподавателями Института педагогики и психологии КГУ разработали программу курсов повышения квалификации «Работа с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами в образовательной организации высшего образования», которая включает следующие разделы:

1. «Инклюзия» в современных образовательных условиях (Понятия «инвалид» и «лицо с ограниченными возможностями здоровья». Характеристика феномена «инклюзивное образование». Инклюзивное и интегрированное образование как актуальные тенденции современной системы образования.)

2. Создание специальных условий для обучающихся с ОВЗ и инвалидов в образовательной организации высшего образования (Нормативно-правовая база работы со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ в условиях образовательной организации высшего образования. Доступная среда вуза).

3. Содержание работы со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ в условиях образовательной организации высшего образования (Адаптированная образовательная программа высшего образования. Особенности обучения и воспитания студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ в условиях образовательной организации высшего образования).

Данная программа была опробована при проведении курсов повышения квалификации для преподавателей Костромской государственной сельскохозяйственной академии (9 человек) на тему «Сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации высшего образования» в объеме 8 часов.

Важным фактором социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является психолого-педагогическое сопровождение данных категорий. Оно носит непрерывный и комплексный характер. В рамках данного направления работы осуществляется контроль учебных успехов и затруднений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся инвалидов, а также сопровождение обучающихся, имеющих проблемы в обучении.

Для предупреждения проблем данной категории обучающихся в общении и социальной адаптации сотрудниками Многопрофильного образовательного центра института педагогики и психологии совместно с Международным центром клинической психологии и психотера-

пии проводят диагностические обследования (беседы, анкетирование).

С целью изучения особенностей и возможных трудностей адаптации студентов-инвалидов в условиях КГУ, а также развития коммуникативных навыков данной категории обучающихся Многопрофильный образовательный центр Институт педагогики и психологи организует мероприятия, творческие встречи и тренинги.

Так, в декабре 2015 года прошла творческая встреча студентов университета, среди которых были обучающиеся-инвалиды. Мероприятие было направлено на создание благоприятных условий для общения и взаимодействия студентов-представителей разных гетерогенных групп.

В ходе встречи были проведены упражнения с элементами тренинга, в ходе которых выявлялись особенности взаимоотношений в микрогруппе, включенность в студенческую жизнь, барьеры и трудности в общении, и возможности их преодоления. Формат встречи носил дружеский характер, предусматривая создание теплой доверительной атмосферы, и закончился чаепитием и получением небольших подарков и сувениров (блокноты и ручки с атрибутами КГУ).

В апреле 2016 года был проведен тренинг общения «Мир без границ» для обучающихся-инвалидов университета.

Программа тренинга была направлена на развитие коммуникативных навыков и умения находить общий язык с малознакомыми собеседниками. В ходе тренинга были проведены игры и упражнения, дающие возможность устанавливать контакт между собеседниками, легко и эффективно общаться, снять внутренние зажимы, отработать навыки убеждения.

Таким образом, в Костромском государственном университете создаются специальные условия для включения обучающихся-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс и их успешной адаптации, позволяющие подготовить данную категорию студентов к выполнению всех обозначенных в ФГОС высшего образования видов профессиональной деятельности и к решению всех указанных в ФГОС высшего образования профессиональных задач.

**КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА
КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК РЕСУРСНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**QUALITY EVALUATION CRITERIA
CORRECTIONAL WORK
WITH PRESCHOOL CHILDREN
WITH INTELLECTUAL
INSUFFICIENCY AS A RESOURCE
TO INCLUSIVE
EDUCATION**

Т. Н. Юрок

Национальный институт
образования (г. Минск)

T. Yurok

National Institute of Education (Minsk)

В современных условиях особое значение приобретает проблема образования детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзии. В связи с этим актуальными становятся вопросы организации обучения и воспитания данного контингента детей, накопление ресурсного обеспечения посредством разработки критериев оценки качества коррекционной работы по образовательной области «Игра».

Ключевые слова. Коррекционная работа, дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, критерии оценки качества, ресурсное обеспечение, инклюзивное образование.

In modern conditions of particular importance is the problem of education of preschool children with intellectual insufficiency in the conditions of inclusion. In this connection, relevant issues are training and education organization of this population of children, the accumulation of resource support through the development of criteria for assessing the quality of correctional work in the educational field «Game».

Keywords. Correctional work, pre-school children with intellectual disabilities, quality criteria, resource support, inclusive education.

Эффективность образовательного процесса определяется степенью адекватности, целесообразности использования той или иной методики формирования знаний, умений и навыков в конкретной образовательной области или области жизнедеятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Необходимость использования конкретных технологий и техник при освоении определенной деятельности, способов выполнения конкретных действий может предопределяться системой критериев коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития, в том числе и коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью по образовательной области «Игра» [1].

Следует отметить, что в нашем случае критерий – это признак, на основании которого производится оценка коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью по образовательной области «Игра».

Учитывая бинарность образовательного процесса по формированию игровой деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью определим критерии коррекционной работы с данной категорией детей, как для оценки деятельности педагогов, так и для оценки деятельности детей.

Критерии оценки качества коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью по образовательной области «Игра» позволяют проводить оценку готовности и способности к игровой деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Критериями оценки качества коррекционной работы с данной категорией воспитанников при оценивании их игровой деятельности могут выступать следующие признаки:

- наличие интереса к игрушкам и действиям с ними;
- проявление эмоциональных реакций и действий с игрушками;

- адекватность самостоятельных действий с игрушками;
- характер используемых игрушек (ребенок использует только отдельные игрушки и/или сюжетные игрушки и др.);
- использование предметов-заместителей;
- содержание игровых действий (например, ребенок выполняет отдельные предметно-игровые действия; связывает отдельные игровые действия в логическую цепочку; выполняет сюжетные действия и др.);
- характер игровых действий (реальные, развернутые, предельно детализированные игровые действия с игрушками и предметами; реальные, развернутые игровые действия с игрушками, при выполнении отдельных действий используются предметы-заместители и др.);
- степень обобщенности игровых действий (действия не очень развернутые, отдельные операции; действия детализированные, развернутые, отдельные операции (1–2) могут заменяться жестом в сторону игрушки; действия относительно развернутые, некоторые операции (больше 2-х) могут заменяться жестом в сторону игрушки или словом и др.);
- способ выполнения игрового действия;
- преобладающее содержание игры (манипуляции предметами; действия с предметами; действия с предметами в сочетании с бытовыми действиями; бытовые действия с элементами взаимоотношений между людьми и др.);
- разнообразие содержания игры (направленность игры только на предмет, на бытовые действия, на отношения между людьми и т. п.);
- предпочитаемые игровые темы и сюжеты внутри любимой темы;
- разнообразие сюжетов игр (ребенок проигрывает только один хорошо усвоенный или любимый сюжет; проигрывает несколько постоянно повторяющихся сюжетов; ребенок инициирует игры с несколькими постоянно повторяющимися сюжетами, но включается и в другие и др.);
- источники сюжетов игр (занятия в дошкольном учреждении, события семейной жизни и бытовых ситуаций, рассказы взрослых и собственные наблюдения);
- целенаправленность игры (ребенок застревает в начале игры на каком-то одном игровом действии, которое повторяет однообразно; выполняет несколько логически последовательных операций или действий и застревает на каком-то одном игровом действии, которое повторяет однообразно; выполняет несколько логически последовательных действий, прекращает игру или переключается на другую деятельность и т. п.);
- способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу (ребенок не умеет определить цель игры и игровую задачу, игра хаотичная с переходом от одних действий к другим; способен определить цель игры и игровую задачу, которые реализует в действии, но не может сформулировать в речи; способен определить цель игры и игровую задачу, иногда может сформулировать ее в речи и объяснить окружающим и др.);
- сопровождение самостоятельной игры речью (ребенок не сопровождает речью игровые действия; вокализует, выражая чувство удовольствия от выполняемых действий; иногда высказывает отдельные слова в связи с выполняемыми действиями и др.);
- продолжительность игры со взрослым; продолжительность самостоятельной игры; продолжительность игры со сверстником;
- интенсивность игрового поведения (ребенок играет неинтенсивно, мало активен; играет малоинтенсивно, поглощенность игрой непродолжительная, увлечения не проявляет, игра почти без эмоциональных проявлений, низкая двигательная активность, нет стремления к контактам с другими играющими; играет малоинтенсивно, поглощенность игрой непродолжительная, иногда проявляет увлечение игрой, игра без эмоциональных проявлений, низкая двигательная активность, нет стремления к контактам с другими играющими; играет интенсивно, с увлечением, игра эмоционально насыщенная, высокая двигательная активность, стремление к контактам с другими играющими);
- контакты со взрослыми в процессе игры; контакты со сверстниками в процессе игры; предпочтительность контактов в игре;
- средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре (предметные действия; мимика и пантомимика; отдельные слова – вопросы, обращения; развернутые высказывания реального содержания; ролевая речь);
- способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре; проявление

- гибкости во взаимодействии со сверстниками во время игры;
- устойчивость игровых объединений; отношения между детьми в игре;
- наличие конфликтов в совместной игре; способы поведения во время конфликтных ситуаций;
- спонтанная двигательная активность во время игры; координация моторики во время игры;
- эмоциональные реакции во время игры;
- отношение к роли в игре (ребенок роль не понимает и не выделяет, словом ее не обозначает; роль понимает, с помощью взрослого может обозначить ее до начала игры, но не соотносит себя с персонажем игры; роль понимает, может обозначить ее самостоятельно до начала игры, но в игре забывает о ней и др.);
- особенности ролевого диалога (нет ролевого диалога; наличие кратких высказываний по отношению к кукле или играющему рядом, но не связанных с ролью; наличие кратких высказываний и реплик, по отношению к кукле или в ответ на обращения партнера, связанных с ролью, и т. п.);
- предпочтения в выборе роли;
- участие ребенка в распределении ролей под руководством взрослого; участие ребенка в распределении ролей без участия взрослого;
- выполнение правил во время игры со сверстниками; выполнение правил во время игры со сверстниками при участии взрослого;
- проявления творчества в игре;
- участие взрослого в руководстве игрой детей (игра возникает по инициативе взрослого и проходит под его руководством; игра возникает по инициативе ребенка, но проходит под руководством взрослого; игра возникает по инициативе ребенка и проходит с участием взрослого как полноправного ее участника (используются косвенные приемы руководства); игра возникает и проходит без участия взрослого);
- предпочитаемые виды игр (нет предпочитаемого вида игр, ребенок одинаково безразлично относится ко всем играм; ребенок предпочитает двигательные игры, предметные игры, дидактические игры, сюжетные игры).

Для оценки деятельности педагогов, осуществляющих обучение и воспитание детей дошкольного возраста с интеллектуальной

недостаточностью по образовательной области «Игра», оценки их профессиональной компетентности представим следующие критерии коррекционной работы:

- выявление особенностей развития и положительных возможностей детей (сформированность информационного ресурса (наличие сведений) о типичных особенностях развития, об имеющихся затруднениях детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью; о резервных возможностях (потенциале) детей данной категории; об индивидуальных особенностях и резервных возможностях конкретного ребенка);
- использование гуманистической педагогической терминологии;
- наличие представлений о значении игровой деятельности для развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью (знания психолого-педагогических основ игровой деятельности дошкольников; особенностей игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью; системных знаний педагогов о предметно-игровой среде; знаний о структуре игры, знания системы классификации игр);
- организация и содержание работы по формированию игровой деятельности;
- модель взаимодействия с детьми (активизация мотивации к совместной деятельности у всех участников взаимодействия; характер общения с детьми (индивидуальное обращение к ребенку; групповое обращение, отнесенное ко всем детям); использование эмоционально-выразительных средств общения с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью; наличие желания и умения выступать в качестве организатора и соучастника детской игры; применение лично ориентированной модели взаимодействия с воспитанниками);
- сформированность потребности в творческом характере коррекционной работы (разнообразии используемых приемов коррекционной работы; наличие новаторского педагогического опыта: разработка новых коррекционных техник, методик, технологий; участие в научно-практических семинарах, педагогических практикумах, конференциях, курсах по обсуждению вопросов коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью; представленность, презентация собствен-

ного опыта в методических публикациях, на выставках);

- информированность о новинках в методике коррекционной работы (знание новых коррекционных технологий, дискуссионных проблем в коррекционной педагогике; знакомство с программами, новшествами (новациями), не введенными в широкую образовательную практику, но отвечающими актуальным запросам общества и лиц с особенностями психофизического развития; информированность о педагогическом опыте в других странах по достижению лучших в данных условиях результатов в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью);
- инклюзивная направленность коррекционной работы (создание адаптивной среды для включения детей с интеллектуальной недостаточностью во взаимодействие с другими

детьми и взрослыми; включение в процесс развития игровой деятельности родителей; обеспечение коммуникации всех детей и включения в совместную игровую деятельность; признание в дошкольном учреждении образования и равноправия всех детей и возможности проводить игровую деятельность вместе).

Таким образом, представленные критерии оценки качества коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью являются ресурсным обеспечением инклюзивного образования. Комплексное использование предложенных критериев коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в контексте инклюзивного образования позволит построить весь педагогический процесс формирования у них игровой деятельности с учетом ближайших и перспективных целей личностного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мамонько, О. В. Формирование игровой и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / О. В. Мамонько, М. И. Хотько. – Минск: БГПУ, 2007. – 71 с.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК КОМПЕТЕНТНОСТЬ СУБЪЕКТНОГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

UNCERTAINTY AVOIDANCE AS COMPETENCE OF SUBJECTIVE TEACHER PATHOLOGIST IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Т. И. Юхновец
БГПУ (г. Минск)

T. Yuhnovets
BSPU (Minsk)

В статье представлен теоретический и эмпирический анализ решения проблемы, обусловленной ростом неопределенности в мире профессий, в целом, и в сфере подготовки учителей-дефектологов в частности. Представлен опыт интеграции концепций неопределенности, субъектности, профессионального самоопределения. Приводятся результаты описательной статистики, корреляционного метода и их интерпретация. Доказывается необходимость разработки программы по оптимизации профессиональной подготовки обучающихся в контексте конструктивного преодоления неопределенности в условиях внедрения инклюзивного образования.

Ключевые слова. Неопределенность, детерминирующие факторы, инклюзивное образование, преодоление неопределенности, субъектность.

The paper presents a theoretical and empirical analysis of the solution to the problem caused by increasing uncertainty professions in the world, in general, and in the training of teachers, speech therapists, among others. The experience of integration concepts of uncertainty, subjectivity, professional self-determination. The results of descriptive statistics, correlation method and interpretation. The necessity of the development of the program to optimize the training of students in the context of constructive coping with uncertainty in terms of implementation of inclusive education.

Кeywords. Uncertainty, determining factors, inclusive education, overcoming uncertainty, subjectivity.

Реальный опыт внедрения инклюзивного образования в педагогическую практику белорусского общества отражает наличие разнонаправленных подходов к проблеме, отражающих ценности различных групп населения, их стремления и надежды, возможности и способности, коренящиеся в традициях народа, мировой практики решения этого вопроса, стремления белорусов к конструктивности в рамках международного сотрудничества. Развитие инклюзивного образования наряду с другими инновационными направлениями (например, компетентностным подходом подготовки специалиста в высшей школе) привносят трансформации в систему образования.

Любые изменения в жизни характеризуются некоторыми особенностями: нарушением стабильности, предсказуемости хода событий, адаптации человека; необходимости дополнительных затрат (временных, материальных, энергетических, экономических, психологических); исключительно важной роли человеческого фактора, так как от человека зависит выступают ли они как в качестве источников различного

рода рисков, либо открывающихся потенциалов и ресурсов.

В широком понимании область неопределенности всегда выступала предметом научного поиска. Конкретный контекст изучения неопределенности возник в начале XX века в физике, а в последней трети XX века в фокусе внимания ученых оказалась проблема – какова психология человека, оказывающегося в ситуации неопределенности.

Методологический аспект психологии неопределенности раскрывается в работах В. П. Зинченко, Т. В. Корниловой, социальный контекст изучается Б. Д. Парыгиным [5, 8, 11]. Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков раскрывают суть проблемы с точки зрения анализа способности человека к опережающему отражению [9].

В результате научного анализа психологии неопределенности выявлены: подходы к рассмотрению; источники, структура, степень выраженности, уровни; факторы, опосредующие результаты взаимодействия системы «человек в ситуации неопределенности»; этапы; модели поведения; признаки успешного и неу-

спешного преодоления неопределенности; влияние представлений на уровне житейской психологии на результаты преодоления неопределенности; виды барьеров в процессе преодоления.

Аналізу неопределенности в процессе профессионального становления посвящены работы Е. А. Климова, где он перечисляет признаки неопределенности и определенности в профессиях разного типа; соотносит их с профессионально важными и профессионально значимыми качествами специалиста (владение более широкими компетенциями, чем того требует специальность; самообразование, самосовершенствование в профессии, согласованное с инновациями в обществе, науке, культуре; развитые познавательные процессы и способности, тропическое воображение; находчивость, изобретательность, бескорыстная интеллектуальная инициатива; критичность, способность к объективной оценке событий; способность идентифицировать ситуации неопределенности; антиципацию; развитое чувство времени, способность своевременно действовать; организованность; саморегуляцию; согласование своего поведения с юридическими нормами, моралью; слабую дифференциацию рабочего и свободного времени; высокие стандарты к себе и другим на фоне доброжелательности, человечности; высокую толерантность к представителям разных профессий) [6]. Понятия профессионально важные и значимые качества являются неотъемлемым компонентом понятия «компетентность» [4]. Е. А. Климов предупреждает, что растущей неопределенности общество, наука и субъект должны противопоставить профессиональное самоопределение [6].

Неопределенность профессиональной деятельности специалистов, сопровождающих инклюзивное образование, обусловлена: низкой предсказуемостью развития ребенка с ОПФР, интеграционными процессами, сопровождающими совместную деятельность медиков, дефектологов, педагогов, психологов, реабилитологов; взаимодействием с родителями, повышением степени их ответственности за результаты инклюзии; активным привлечением к использованию групповых методов работы; использованием технических, педагогических инноваций; использованием специалистами авторских программ, приемов работы, отражающих индивидуальный стиль профессионалов высокого уровня; различным уровнем духовно-нравственной зрелости разных людей, участвующих в системе сопровождения ребенка в инклюзии; стабиль-

ностью/нестабильностью как системы образования, так и в целом, общественной жизни.

Психogramмы педагога-дефектолога были выполнены в 70-х гг. XX в. и не только не ориентируют в будущее время, но и не отвечают на необходимости настоящего [13]. По отношению к системе профессиональной подготовки дефектолога в современных условиях инклюзивного образования реализация всего вышеперечисленного означает – необходимо обновление системы компетенций [4].

Центральным фактором, определяющим возможности конструктивного преодоления неопределенности в профессии, считают активность самого субъекта, ориентированную на внешний и свой внутренний мир [6, 7]. Аспект самосозидания субъектом себя как профессионала есть не что иное, как субъектность личности в сфере профессиональной жизни. Существенный вклад в понимание субъектности выполнен Б. Г. Ананьевым, К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинским, современными отечественными учеными. Так, В. А. Петровский [12] разрабатывает мультисубъектную теорию личности, выделяя значимую черту субъектности – надситуативную активность. Ценностный аспект субъектности подчеркивается Н. Я. Большуновой [1]; момент интеграции деятельностного и ценностного подходов – А. А. Волочковым [3]. Под субъектностью в контексте профессионального развития подразумевается созидательная, конструктивная активность, направленная на самопреобразование и саморазвитие в профессии, необходимая для достижения значимого результата [10].

Исследование, направленное на изучение способностей будущих учителей-дефектологов к преодолению неопределенности, проведено в 2015–2016 учебном году. В нем участвовали студенты первого, второго, пятого курсов; всего 191 человек. Использовались методики: «Вопросник учебной активности студентов» (ЕАQst) (А. А. Волочкова) [3]; способность преодоления неопределенности – НТН «Новый опросник толерантности к неопределенности» (Т. В. Корниловой) [8]. Под толерантностью к неопределенности Т. В. Корнилова предлагает понимать «принятие человеком неопределенности, проявляющееся на уровне личностных свойств, в первую очередь связанных с личностной регуляцией решений и действий в условиях неопределенности – готовности к риску и предпочтения интуитивного стиля в регуляции выбора» [8, с. 10]. В состав эмпирики включался также средний балл академической успеваемости. Эмпирика обрабатывалась

программой SPSS-21 методами описательной статистики, корреляции r -Пирсона.

Анализ распределения признаков по шкалам методом гистограмм показал нормальное распределение, то есть около 16 % испытуемых имеют низкий уровень способности преодолевать неопределенность, 68 % – имеют средний уровень, позволяющий им справляться с задачами умеренной сложности, и 16 % выборки обладают высоким уровнем. Степень выраженности субъектности распределена в выборке аналогичным образом.

Показатели корреляции шкал показали следующее: средний балл успеваемости связан с самооценкой обучаемости студентов ($r = 0,300$; $p \leq 0,001$); сила личностной нетерпимости к правилам, нормам, принципам, жесткого разделения мира по принципу «черное/белое» связано с низкой академической успеваемостью. Готовность к риску, автономия, самопознание, стойкость в целедостижении взаимосвязаны со скоростью, с которой студент развивается, проявляет творческие, преобразующие способности ($r = 0,248$; $p \leq 0,001$), а также со скоростью при-

обретения исполнительских действий, навыков, умений ($r = 0,247$; $p \leq 0,01$); в целом, с динамическим, скоростным аспектом учебной активности ($r = 0,318$; $p \leq 0,001$). Коэффициент корреляции шкал «Динамики видоизменения учебной деятельности» и «Интолерантности к неопределенности» характеризуется умеренной силой и прямой направленностью ($r = 0,264$; $p \leq 0,01$), то есть чем выше скорость творческих преобразований учебной информации, тем выше личностная нетерпимость к неопределенности или репродуктивная деятельность сопровождается минимальными эмоциональными волнениями, тогда как творческая связана со стрессом.

Итак, современные тенденции развития образования, в частности внедрение инклюзивного подхода повышает требования к компетенциям специалистов, к их качественно-количественному составу, к личности специалиста, его субъектности. В их число должны быть включена компетенция конструктивного преодоления неопределенности, эффективность которого в значительной степени взаимосвязана с субъектностью личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большунова, Н. Я. Субъектность как социокультурное явление / Н. Я. Большунова. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2005. – 324 с.
2. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. – М.: НПО «МОДЭК», 2003. – 239 с.
3. Волочков, А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход / А. А. Волочков. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2007. – 376 с.
4. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход : монография / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
5. Зинченко, В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С.3–20.
6. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
7. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ Министра образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608)
8. Корнилова, Т. В. Методологические проблемы психологии принятия решений // Психологический журнал / Т. В. Корнилова. – 2005. – Т. 26 (1). – С. 7–17.
9. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности/ Б.Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 279 с.
10. Марищук, Л. В. К вопросу о психологическом содержании неопределенности в профессии / Л. В. Марищук, Т. И. Юхновец // Вестник гуманитарного образования. – 2016. – № 1. – С.36–40.
11. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории/ Б. Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
12. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности/ В. А. Петровский. – Ростов н/Д: АО «Цв. печать», 1993 – 312 с.
13. Романова, Е.С. 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы/ Е.С. Романова. – 2-е изд. – СПб.: Питер: Питер принт, 2003. – 460 с.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ

PREPARING TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MAIN APPROACHES

О. Б. Янусова
ВГУ (г. Витебск)

O. Janosova
VSU (Vitebsk)

Готовность педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве является одним из необходимых условий реализации инклюзивного образования. В данной статье проводится анализ исследований по проблеме подготовки педагогов к инклюзивному образованию, рассматриваются основные подходы и пути решения данной проблемы.

Ключевые слова. Педагог, инклюзивное образование, профессиональная подготовка.

The willingness of teachers to work in inclusive educational space is one of the necessary conditions for the implementation of inclusive education. This article analyzes the researches on the problem of training teachers for inclusive education, discusses the basic approaches and solutions to this problem.

Keywords. Teacher, inclusive education, vocational training.

В связи с расширением практик инклюзивного образования в нашей стране особое значение приобретает вопрос подготовки педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве. Различные аспекты проблемы формирования профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию раскрываются многими современными исследователями (Е. Н. Кутепова, С. В. Алехина, В. В. Хитрюк, А. П. Сманцер, Н. Я. Семаго, Т. Г. Зубарева, Е. Г. Самарцева, С. А. Черкасова, И. Н. Хафизуллина, С. Е. Гайдукевич, О. С. Кузьмина, С. И. Сабельникова). В своих исследованиях ученые предлагают всевозможные пути решения данной проблемы.

На основе реализации компетентностного подхода проблему подготовки будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования раскрывают А. П. Сманцер, Е. Н. Кутепова, С. Н. Гайдукевич, О. В. Кузьмина. Так, среди компетенций, необходимых будущему педагогу для успешной работы с детьми в условиях инклюзивного образования, А. П. Сманцер выделяет следующие: психолого-педагогическая, диагностическая, содержательная, прогностическая, проектировочная, рефлексивная, коммуникативная, конфликтологическая, исследовательская. Предложенная автором иерархия компетенций, выступает базой для обновления психолого-педагогических дис-

циплин в вузе для будущих педагогов, обеспечивающих работу с детьми с особыми образовательными потребностями [2, 10–12].

В рамках данного подхода особого внимания заслуживает позиция В. В. Хитрюк, которая указывает на необходимость формирования у будущих педагогов на этапе профессионального становления в учреждениях высшего образования принципиально нового психолого-педагогического качества – инклюзивной готовности. Проблема формирования инклюзивной готовности также рассматривается исследователем с позиции компетентностного подхода, «который не ограничивается формированием узкопрофессиональных компетенций, а предполагает развитие социально-личностных качеств, что соответствует компонентной структуре готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» [4, с. 36].

Инклюзивная готовность педагога (ИГП) – это интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности и составляющая его профессиональной готовности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и предопределяющее профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования [4, с. 27].

Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования представляет собой целенаправленный лангитюдный поэтапный процесс, содержание которого конструируется на основе компетентностного наполнения структурных компонентов ИГП и обеспечивается, по мнению автора, созданием комплекса педагогических условий, внедрением дидактической модели, реализацией метапредметной компетентностно-контекстной технологией, ядром которой являются контекстные проблемные задачи и ситуации [4].

С. А. Черкасова в своем исследовании готовности психологов к работе в инклюзии отмечает недостаточную разработанность проблемы подготовки педагогов-психологов к работе с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР) в системе инклюзивного образования в период обучения в вузе. «Отсутствие системного подхода к проблеме готовности будущих педагогов-психологов к работе в инклюзивных образовательных учреждениях в условиях университетов приводит к дефициту необходимых компетенций, у будущих профессионалов не формируется целостного представления о содержании работы с такими детьми», – отмечает автор. Она определяет психолого-педагогическую готовность к работе с детьми с ОПФР в системе инклюзивного образования как систему профессионально-значимых качеств личности, социальных установок, мотиваций, когнитивных, необходимых для реализации психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями в развитии в системе инклюзивного образования. Структуру психолого-педагогической готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования С. А. Черкасова описывает через совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, личностного, эмоционально-волевого и когнитивного.

Решение проблемы формирования психолого-педагогической готовности психологов к работе в инклюзии автор видит не только в изучении студентами-психологами специальных образовательных дисциплин, предусмотренных Госстандартом и учебным планом, но и в создании специальных психолого-педагогических условий, которые предполагают введение в учебный процесс специально разработанной программы, позволяющей повысить уровень подготовки студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования [3].

Иной подход решения проблемы подготовки будущих педагогов к инклюзивному образова-

нию предлагает Е. Г. Самарцева. Автор, опираясь на исследования, посвященные проблемам готовности к профессиональной педагогической деятельности, определяет профессиональную готовность педагога к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста как первичное фундаментальное условие успешного осуществления инклюзивного образования детей дошкольного возраста, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием у педагога установки, активности и потребности в осуществлении инклюзивного образования детей.

В структуру готовности педагогов к инклюзивному образованию детей входят ключевые содержательные компоненты: личностно-смысловой, когнитивный и технологический, выступающие в единстве и взаимосвязи с критериями, показателями и уровнями формируемой готовности. Личностно-смысловой компонент, являясь, по мнению автора, базовым требованием, характеризует, в первую очередь, способность педагога работать в условиях инклюзии и отражает совокупность личностных ориентаций будущего педагога, которые в процессе их освоения становятся устойчивыми и субъективно значимыми.

В состав когнитивного компонента включена система методологических, теоретических, специальных и практических знаний, обязательных, по мнению автора, для осуществления инклюзивного образования детей дошкольного возраста, необходимых для осмысления инклюзивных теорий и методик, для осуществления самосовершенствования в профессиональной инклюзивной деятельности. Технологический компонент готовности к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста включает практические умения использования методов, методик, технологий, средств достижения оптимальных результатов инклюзивного образования дошкольников.

При разработке модели профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста наиболее эффективной, по мнению Е. Г. Самарцевой, будет являться реализация модульной технологии. Теоретически обоснованная и проверенная модель через последовательную реализацию модульной технологии призвана решить проблему профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному образованию. В данном случае автор исходит из предположения о том, что «оптимальность модульной структуры и резуль-

тативность ее функционирования будет зависеть от четкости формулировки конечной цели работы, поэтапного продвижения к достижению поставленной цели, эффективного решения педагогических задач на каждом этапе работы, содержательного обеспечения процесса, успешности овладения специальными умениями в области осуществления инклюзивного образования» [1].

Таким образом, сравнительный анализ авторских исследований по проблеме подготовки педагогов к инклюзивному образованию

детей позволил нам сделать следующие выводы. В условиях становления и постепенного расширения практик инклюзивного образования проблема подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства является одной из самых актуальных. Современные исследователи предлагают всевозможные пути решения данной проблемы, в то же время она не теряет своей практической и теоретической значимости и требует дальнейшего научного рассмотрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Самарцева, Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Е. Г. Самарцева; – Орел, 2012. – 24 с.
2. Сманцер, А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / А. П. Сманцер // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. – 2010. – № 11. – С. 8-12
3. Черкасова, С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ С. А. Черкасова. – М., 2012. – 240 с.
4. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08/ В. В. Хитрюк. – Калининград, 2015. – 54 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Абазовик М. В. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ У СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	3
Abazovik M. FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN CHOOSING THE PROFESSION OF VISUALLY IMPAIRED PUPILS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL INTEGRATION	3
Акопян Н. И. СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ИНКЛЮЗИВНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ	6
Akopyan N. SPECIFICS OF ADAPTIVE EDUCATIONAL SPACE FOR THE PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	6
Алексютина Т. С., Жогло К. О. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ И ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА.....	9
Aleksutina T., Žoglo K. INCLUSIVE EDUCATION AS A WAY OF DEVELOPMENT AND HUMANIZATION OF SOCIETY	9
Ананьев В. Л. О СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	11
Ananiev V. ON THE SOCIAL PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION	11
Арпентьева М. Р. ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК КУЛЬТУРА ВЗАИМОПОМОЩИ	15
Arpentieva M. INCLUSIVE CULTURE AS A CULTURE OF THE MUTUAL SERVICE	15
Бабкина Н. В. НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	18
Babkina N. NECESSARY CONDITIONS FOR EFFECTIVE REALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH LEARNING DELAY	18
Бабяк О. О. ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	22
Babyak O. INTERPERSONAL RELATIONS PROBLEMOF ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION ON THE BASIS OF INCLUSIVE EDUCATION	22
Баль Н. Н. ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	25
Bal N. INCLUSIVE APPROACH IN QUALITY EVALUATION OF SPECIAL EDUCATION.....	25
Блохина Ю. А., Мищенко М. Г., Садовски М. В. ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	28
Blokhina Y., Mishchenko M., Sadovskiy M. WAYS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION.....	28
Брилькова Г. А. МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ В ПРОДВИЖЕНИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ	30
Brylkova G. A. THE INTERACTION MODEL OF ADDITIONAL AND SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS AS A FACTOR OF SUCCESS IN THE PROMOTION OF INCLUSIVE PROCESSES.....	30
Былино М. В. ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 18+ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР».....	33
Bylino M. FORMATION OF VITAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL INCAPACITY (18+) THROUGH THE SUBJECT «THE MAN AND THE WORLD»	33
Быченко М. И. ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ УМЕНИЙ САМООБСЛУЖИВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	37
Bychenok M. FORMATION THE SKILLS OF SELF-SERVICE OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	37
Валькович О. Ф. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	40
Valkovich O. FEATURES OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS	40
Варенова Т. В. ПРИНЦИПАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ.....	43
Varenova T. FUNDAMENTAL APPROACHES TO ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS UNDER INCLUSION.....	43

CONTENTS

Василенко Н. О. ЭКСПЕРТИЗА ГОТОВНОСТИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ	47
Vasilenko N. EXAMINATION OF REDINESS FOR INCLUSIVE EDUCATION AS A CONDITION FOR ENHANCEMENT THE LEVEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS	47
Виноходова И. Ю., Садовски М. В. ОЦЕНКА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ	50
Vinohodova I., Sadovskiy M. EVALUATION OF TRAINING ACHIVMENTS OFPUPILS WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION	50
Воронова А. Е., Садовски М. В. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ	53
Voronova A. E., Sadovskiy M. V. INCLUSIVE EDUCATION AS ONE OF THE PRIORITY DIRECTIONS OF THE TRAINING SYSTEM	53
Гайдукевич С. Е. АДАПТАЦИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	55
Haidukevich S. ADAPTATION OF GENERAL EDUCATION PROGRAMS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE INCLUSIVE EDUCATION.....	55
Гладких Н. В. ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	59
Hladkykh N. PRINCIPLES OF THE INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT CHILDREN WITH COMPLEX DISORDERS PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT	59
Горонина Т. П. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	62
Haronina T. PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF INCLUSIVE EDUCATION AS PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEM.....	62
Гриханов В. П. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ СОДЕРЖАНИЕ МАТЕМАТИКИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ.....	65
Grikhanov V. THE DIFFERENTIATED CONTENT OF MATHEMATICS IN THE TEACHING OF CHILDREN WITH VARIOUS DEGREES OF MENTAL DEFICIENCY.....	65
Грищенкова О. В. ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ- НЕДЕФЕКТОЛОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	68
Grischenkova O. FORMING INCLUSIVE CULTURE OF THE TEACHER-DEFECTOLOGIST IN ADULT TRAINING	68
Губарь Н. А., Хитрюк В. В., Логвин И. В. РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СМИ ПО ОСВЕЩЕНИЮ ТЕМ ИНВАЛИДНОСТИ.....	72
Gubar N., Khitruc V., Logvin I. RECOMMENDATIONS FOR MEDIA ON HIGHLITING DISABLED THEME	72
Даливеля О. В., Паршенок Е. В. ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	75
Dalivelya O., Parshonok E. APPROACHES TO THE ORGANIZATION IT INFRASTRUCTURE CENTER RESOURCE OF INCLUSIVE EDUCATION.....	75
Демиденко С. А. О РОЛИ КУРСА «СПЕЦИАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ» В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	78
Demidenko S. ON THE ROLE OF THE COURSE «SPECIAL METHODS OF SCHOOL EDUCATION» IN TRAINING OF DEFECTOLOGIST IN INCLUSIVE EDUCATION.....	78
Денисевич Л. Г. РОЛЬ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	81
Denisevich L. THE ROLE OF RESOURCE CENTER AT A SPECIAL SCHOOL IN METHODOICAL PROVIDING OF INTEGRATED AND INCLUSIVE EDUCATION.....	81
Дроздова Н. В., Вепрева А. В. МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	83
Drozдова N., Vepreva A. METHODS OF FORMATION OF DIALOGICAL SPEECH ABILITIES AT THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH ON CORRECTIVE CLASSES.....	83

Евчик Н. С., Рахманова Е. В., Крылович М. Ю. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	86
Evchik N., Rakhmanova E., Krylovich M. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF PERSONS WITH HEARING AND SEVERE SPEECH DISORDERS	86
Жмачинская Н. Л. ЕДИНОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	90
Zhmachynskaya N. UNIFIED INFORMATION EDUCATIONAL SPACE AS A CONDITION OF INCLUSIVE EDUCATION	90
Жогло К. О., Алексютина Т. С. Тьюторство в инклюзивном образовании	92
Zhoglo K., Aleksyutina T. TUTORING IN INCLUSIVE EDUCATION	92
Жук Т. В. РОЛЬ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ	94
Zhuk T. THE ROLE OF THE REMEDIATION, DEVELOPING EDUCATION AND REHABILITATION CENTRE IN THE FORMATION OF A TOLERANT ATTITUDE TOWARD DISABLED CHILDREN IN TERMS OF EDUCATIONAL INTEGRATION	94
Забелич Д. Н. ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	98
Zabelich D. THE DYNAMICS OF FORMATION OF COMPETENCES THE PERSONAL SAFETY OF CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DISABILITIES	98
Захарова Ю. В. К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОПФР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	101
Zakharova Y. ON THE ADAPTATION EDUCATION PROGRAMS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION	101
Зеленина Е. И., Соловьева Е. А. ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОУ СОШ № 6 ПАВЛОВО-ПОСАДСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ	104
Zelenina E., Soloveva E. INCLUSIVE EDUCATION PRACTICE IN SECONDARY SCHOOL № 6 MUNICIPAL PAVLOVSKY POSAD DISTRICT, MOSCOW REGION	104
Змушко А. М. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ КАК ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОСТИ	106
Zmushko A. INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS AS THE CHALLENGE OF OUR TIME	106
Калинина Т. С. ПОДГОТОВКА ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	109
Kalinina T. PREPARATION OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS TO WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION	109
Каштальян В. М. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ «СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 1 г. СОЛИГОРСКА» К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	112
Kashtalyan V. THE WILLINGNESS OF TEACHERS THE STATE EDUCATIONAL INSTITUTION «SECONDARY SCHOOL No 1 SOLIGORSK» TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION	112
Киселева А. В., Горещкая О. А. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА: НА ПУТИ К ИНКЛЮЗИИ	115
Kisialiova A., Goretskaya O. ADDITIONAL EDUCATION AND LEISURE ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN WITH HEARING DISORDER: ON THE WAY TO INCLUSION	115
Кислякова Ю. Н. ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	118
Kislyakova Y. FEATURES OF THE ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE INCLUSIVE EDUCATION	118
Клещева Е. А., Горбач А. С., Лосюк Д. А. ОБРАЗ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	121
Kleschova E., Gorbach A., Losiuk D. IMAGE OF THE PUPIL WITH THE SPECIAL ADUCATION NEEDS IN THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL READINESSTO THE PROFESSION OF THE MODERN TEACHER	121
Кобыльченко В. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ИХ УСПЕШНОГО СОЦИАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	125
Kobylichenko V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNGER SCHOOL-CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS AS A DETERMINANT OF THEIR SUCCESSFUL OF SOCIAL FUNCTIONING IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	125
Ковалева П. Э., Садовски М. В. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИМА В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ	129
Kovaleva P., Sadowsky M. ACTIVITIES OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONSULTATION IN RURAL SCHOOLS	129
Козел Г. В. КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	131
Kozel G. INTEGRATED USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS	131
Козловская А. Е. ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	134
Kozlovskaya J. FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT	134
Корнилова О. В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	137
Kornilova O. THE INTERACTION OF SCHOOL AND FAMILY IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION AT THE PRESENT STAGE	137
Костечко С. С. ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ИГР И ЗАНИМАТЕЛЬНОГО НАГЛЯДНОГО МАТЕРИАЛА	141
Kostechko S. PREPARING CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES TO LEARNING TO READ AND WRITE THROUGH THE USE OF CORRECTIONAL AND EDUCATIONAL GAMES AND ENTERTAINING VISUAL MATERIAL	141
Котелевцев Н. А. ИЗУЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ГРУППОВОГО СУБЪЕКТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ (на примере изучения временных коллективов детей с ОВЗ)	144
Kotelevtsev N. THE STUDY OF THE FORMATION OF INDIVIDUAL AND GROUP STAKEHOLDERS AS CONDITIONS FOR SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY IN THE TEAM (for example, the study of temporary teams of children with disabilities)	144
Котова Н. В. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ РАБОТЫ С ВЫСОКОМОТИВИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ	148
Kotova N. INCLUSIVE EDUCATION: PEDAGOGICAL SUPPORT AS A CONDITION OF SUCCESSFUL WORK WITH HIGHLY MOTIVATED STUDENTS	148
Кривуть М. Л. ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	152
Krivut M. TRAINING AS A METHOD OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO WORK WITH CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT	152
Кузава И. Б. НОРМАТИВНО ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ: АНАЛИЗ УКРАИНСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА	155
Kyzava I. REGULATORY LEGAL SUPPORT OF INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION: ANALYSIS OF UKRAINIAN LEGISLATION	155
Лемех Е. А., Светлакова О. Ю. СОДЕРЖАНИЕ МОДУЛЯ «КАЧЕСТВО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ» В РАМКАХ СЕТЕВОЙ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ЭКСПЕРТИЗА КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»	159
Lemekh E., Svetlakova O. MODEL CONTENT «QUALITY OF INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION» IN THE FRAMES OF MAGISTRACY PROGRAMME «QUALITY EXAMINATION OF PRESCHOOL EDUCATION»	159
Лещинская Т. Л. ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА	163
Leshchinskaya T. VALUABLE ASPECTS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY BASED ON THE HERMENEUTIC APPROACH	163

Лисовская Т. В. МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	166	Мусохранова А. О. СОСТОЯНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	209
Lisovskaya T. V. INTERDEPARTMENTAL INTERACTION IN IMPLEMENTATION OF CONTINUING EDUCATION AND SUPPORT PEOPLE WITH DISABILITIES	166	Musohranova A. STATE ASSESSMENT TRAINING INFORMATIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF THE INTEGRATED AND INCLUSIVE EDUCATION	209
Логвинович В. Я. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ ПЛАТФОРМЫ «ОСКАР»	170	Навицкая-Гаврилко В. М. К ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	212
Logvinovich V. INFORMATION TECHNOLOGY IN INCLUSIVE EDUCATION: OPPORTUNITIES FOR THE PLATFORM «OSCAR»	170	Navitskaya-Gavrilko V. TO THE PROBLEM OF TEACHER READINESS TO IMPLEMENT AN INCLUSIVE EDUCATION	212
Логина И. Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	173	Назарчук Е. В. ПРАКТИКА РАБОТЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ «СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 1 г. СОЛИГОРСКА» НА ПУТИ К ИНКЛЮЗИИ.....	214
Lohinava I. PSYCHO-PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS DEVIATING DEVELOPMENT IN INCLUSIVE EDUCATION	173	Nazarchuk E. WORK PRACTICE STATE EDUCATIONAL ESTABLISHMENT «SECONDARY SCHOOL № 1 SOLIGORSK» TOWARDS INCLUSION	214
Ломакина О. В., Щербаклова Т. А. РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН.....	175	Науменко О. А. ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» ДЛЯ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	217
Lomakina O., Chsherbakova T. DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN	175	Naumenko O. POSSIBILITY OF REALIZATION OF OBJECTIVES OF THE EDUCATIONAL AREA «PHYSICAL CULTURE» TO CORRECT THE SPEECH OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS UNDER CONDITIONS OF INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION.....	217
Луговская О. И., Федченко Н. В. ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ – СТУПЕНЬКА К РЕАЛИЗАЦИИ АСПЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	178	Некрасова О. И. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ПАВЛОВО – ПОСАДСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ.....	220
Luhaukskaya V., Fedchanka N. INTEGRATED EDUCATION – A STEPPING STONE TO THE IMPLEMENTATION OF ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	178	Nekrasova O. ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF PAVLOVO – POSADSKY MUNICIPAL DISTRICT, MOSCOW REGION	220
Луковска-Алмаша М., Хвалэк А. ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ К ЛИЦАМ С АУТИЗМОМ – ПУТЬ К ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЕ ОБЩЕСТВА.....	181	Нестерова А. А. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	224
Lukovska-Almasi M., Hvalek A. FORMATION OF TOLERANCE TO PERSONS WITH AUTISM – WAY TO INCLUSIVE SOCIETY	181	Nesterova A. THE PROBLEM OF MEASURING INCLUSIVE EDUCATION OUTCOMES	224
Мазуркевич А. Е. ПРАКТИКА РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	185	Николаев Д. Л. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	228
Mazurkevich A. WORK PRACTICE FACILITIES IN THE INCLUSIVE EDUCATION.....	185	Nikolaev D. COMPETENT APPROACH IN THE PREPARATION STUDENTS TO WORK IN THE CONDITIONS INCLUSIVE EDUCATION	228
Мамонько О. В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	188	Обухова Т. И. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА К ВКЛЮЧЕНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	230
Mamonko O. FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	188	Obukhova T. IMPROVEMENT OF CORRECTIONAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY AS AN ESSENTIAL CONDITION OF READINESS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT FOR INCLUSION IN SECONDARY PROCESS.....	230
Мартьянова Е. А. ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ АДАПТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ	190	Одынец Н. М. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	233
Martynova E. THE PRINCIPLES OF ADAPTIVE EDUCATIONAL PROGRAMS DEVELOPMENT FOR INCLUSIVE HIGHER EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES	190	Odynets N. PROFESSIONAL COMPETENCES AND PERSONAL QUALITIES OF AN INCLUSIVE EDUCATION TEACHER	233
М. В. Мельниченко ПОЛОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	194	Омельченко И. Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ АЛГОРИТМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ УКРАИНЫ.....	236
Melnichenko M. SEXUAL EDUCATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF THE INCLUSIVE CULTURE OF STUDENTS	194	Omelchenko I. METHODOICAL ALGORITHMS OF DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DELAYED PSYCHIC DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF SPECIAL AND INCLUSIVE INSTITUTIONS OF UKRAINE	236
Меньков А. Б. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ С ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	197	Панько Т. И., Русов В. М. ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ	240
Menkov A. TECHNICAL TRAINING EQUIPMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AS THE IMPORTANT PART OF THE DEVELOPING SUBJECT AND SPATIAL ENVIRONMENT IN THE ORGANIZATIONS WITH INCLUSIVE EDUCATION	197	Panko T., Russov V. ETHNOPEDAGOGICAL TRAINING OF TEACHERS OF INCLUSIVE SCHOOLS.....	240
Михайлова Е. Н. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СФЕРЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	201	Парадня Т. В. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	243
Mikhailova E. FEATURES OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE SPHERE OF SPECIAL EDUCATION	201	Paradnya T. FEATURES OF SPECIALISTS INTERACTION, WORKING WITH STUDENTS WITH PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT PECULIARITIES IN THE INCLUSIVE EDUCATION CONDITIONS.....	243
Мовкебаева З. А. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН.....	203	Певнева А. Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МАТЕРЯМ, ОКАЗЫВАЮЩИМ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	247
Movkebayeva Z. THE DEVELOPMENT OF AN INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN.....	203	Pevneva A. PSYCHOLOGICAL HELP TO MOTHERS WHO SUPPORT FOR CHILDREN WITH CEREBRAL Palsy IN INCLUSIVE EDUCATION?	
Муминова Л. Р. КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЗБЕКИСТАНЕ	206		
Muminova L. PERSONNEL POLICY IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN UZBEKISTAN	206		

Петроневи́ч Н. В. АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ИНКЛЮЗИВНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	251	Соловьева О. А. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ.....	291
Petronevich N. ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF INCLUSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS	251	Salauyova V. READINESS OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS TO INCLUSIVE EDUCATION.....	291
Пивоварчик Т. Б., Гульцова Н. И., Лукашевич Н. Н. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	254	Соловьева О. П. ОПЫТ ПОЛЬСКИХ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРОДВИЖЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	295
Pivovarchik T., Gultsova N., Lukashevich N. WORK EXPERIENCE IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN CONDITIONS OF CORRECTION AND DEVELOPMENT TRAINING AND REHABILITATION	254	Salauyova A. THE EXPERIENCE OF POLISH NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN THE PROMOTION OF SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN AND YOUTH WITH DISABILITIES.....	295
Прахареви́ч Л. В., Довыденко Е. А. ОРГАНИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ С УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	258	Сороко Е. Н. ПОДДЕРЖИВАЮЩАЯ И АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО УСТРАНЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	298
Prakharevich L., Dovydenko E. COOPERATION BETWEEN CENTRE OF CORRECTION AND DEVELOPMENT TRAINING AND REHABILITATION WITH THE INSTITUTIONS OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION IN THE INTRODUCTION OF IDEAS INCLUSIVE EDUCATION.....	258	Soroko E. N. AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION AS A MEANS OF ADDRESSING SOCIAL EXCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS.....	298
Пятница А. Н., Пятница Т. В. ИНКЛЮЗИВНАЯ ПОЛИТИКА В ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С СОЧЕТАНИЕМ НАРУШЕНИЙ ЗРЕНИЯ И НАРУШЕНИЙ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	261	Старовойт Н. В. ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	301
Piatnitsa A., Piatnitsa T. INCLUSIVE POLICY IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH A COMBINATION OF VISUAL AND MOTOR PATHOLOGY.....	261	Starovoit N. THE FORMATION OF AN INCLUSIVE CULTURE AT THE FUTURE TEACHERS	301
Розанова О. Н. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ИХ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	264	Стасюк Л. П. УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	305
Razanava V. FORMATION OF COMMUNICATIVE ABILITIES AT CHILDREN OF EARLY AGE WITH COCHLEAR IMPLANTS AS THE CONDITION OF PREPARATION THEM TO INCLUSIVE EDUCATION.....	264	Stasiuk L. P. THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL	305
Руднева А. Э. РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СИСТЕМЫ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ PECS КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	267	Стокозенко О. О., Долбыш Е. И., Садовски М. В. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА.....	308
Rudneva A. DEVELOPMENT OF ALTERNATIVE DIDACTIC SUPPORT PECS COMMUNICATION AS A MEANS OF TRAINING STUDENTS TO THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION	267	Stokozenko O., Dolbysh E., Sadowsky M. PERSONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES BY MEANS OF MUSICAL ARTS.....	308
Садовски М. В., Терентюк Н. А. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАВЕ.....	270	Стокозенко О. О., Долбыш Е. И., Садовски М. В. СОСТАВЛЯЮЩИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ.....	311
Sadowsky M., Terentyuk N. IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN LAW....	270	Stokozenko O., Dolbysh E., Sadowsky M. COMPONENTS OF INCLUSIVE PARENTS' CULTURE.....	311
Селиванова Л. И. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ И ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА СЕМЕЙНОГО ТИПА.....	273	Сыс Л. А. ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ.....	314
Selivanova L. ORGANIZATION OF INCLUSIVE INTERACTIONS VOLUNTEER STUDENTS AND CHILDREN FROM FAMILY TYPE ORPHANAGE.....	273	Sys L. FEATURES SELF OF STUTTER ADOLESCENTS AND ADULTS	314
Сивашинская Е. Ф. ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ С СИНДРОМОМ АСПЕРГЕРА	276	Тимошенко И. В. СОПРОВОЖДАЕМОЕ ПРОЖИВАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ КАК ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА	317
Sivashinskaya E. FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS AFFECTED BY ASPERGER'S SYNDROME	276	Tymoshenko I. V. ACCOMMODATION ACCOMPANIES CHILDREN AND YOUNG PERSONS WITH DISABILITIES ARE INCLUSIVE PRACTICE.....	317
Сивик Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ.....	280	Толкачева О. В. ЦЕННОСТЬ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	320
Syuyk G. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT.....	280	Tolkacheva O. VALUE OF HEALTH OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF FORMATION OF INCLUSIVE EDUCATION SPACE.....	320
Синица Т. И. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОПФР КАК ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	283	Турченко И. А. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ.....	323
Sinita T. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH OPFR AS THE BASIS FOR INCLUSIVE EDUCATION.....	283	Turchenko I. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF THE INCLUSIVE COMPETENCE OF TEACHERS IN ADDITIONAL EDUCATION OF ADULTS.....	323
Скворцова М. А. ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА ДЛЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (по материалам диссертационного исследования).....	287	Урусова О. И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	326
Skvortsova M. PECULIARITIES OF CREATION OF SUCCESS SITUATION FOR A CHILD WITH DISABILITIES WITHIN EDUCATION ENVIRONMENT OF MODERN EDUCATION ESTABLISHMENT (based on dissertation research).....	287	Urusova O. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT PARTICIPANTS OF INCLUSIVE EDUCATION PROCESS	326
		Усова Т. М. ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ В ОБЩЕСТВЕ К ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДЕТЯМ-ИНВАЛИДАМ	330
		Usava T. FORMATION OF A TOLERANT ATTITUDE IN SOCIETY TOWARDS CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND CHILDREN WITH DISABILITIES	330
		Федорова М. Г. УЧРЕЖДЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ СЛОЖИВШЕЙСЯ СИСТЕМЫ РЕГИОНА С УЧЕТОМ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ.....	334
		Fedorova M. ESTABLISHMENT OF THE SPECIAL EDUCATION AS A RESOURCE METHODOLOGICAL MAINTENANCE OF DEVELOPMENT OF THE EXISTING SYSTEM TO MEET MODERN REGION INNOVATIVE APPROACHES	334

Федотенко И. Л., Харланова Ю. В. РОЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	337	Chemodanova N. FORMATION AND INFORMATION MEDIA LITERACY THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER INCLUSIVE EDUCATION	370
Fedotenko I., Harlanova Y. ROLE IN ENSURING TUTOR SUPPORT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY HETEROGENEOUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT	337	Чернецова И. В., Чалей Я. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛА POSTCROSSING НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	374
Феклистова С. Н., Веретенникова А. В. РАННЕЕ СЛУХОРЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	341	Chernitsova I., Chalei Y. THE USE OF THE INTERNET PORTAL «POSTCROSSING» TO REMEDIAL CLASSES WITH STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS	374
Fiaklistava S., Veretennikava A. AUDIOVERBAL EARLY DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT AS A CONDITION SUCCESSFULLY INTEGRATED AND INCLUSIVE EDUCATION	341	Чушева М. С., Красовская Е. В., Белякович Т. И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТИМБИЛДИНГА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	377
Феклистова С. Н., Радыгина В. В., Клезович О. В. МОДЕЛЬ ПОДДЕРЖКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РЕСПУБЛИКИ ХОРВАТИЯ.....	344	Chusheva M., Krasovskaya E., Belyakovich T. USING TEAM BUILDING TECHNOLOGY FOR INCLUSIVE CULTURE FORMATION OF THE PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS	377
Fiaklistava S., Radyhina V., Kliasovich V. MODEL OF SUPPORT OF INCLUSIVE EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF CROATIA	344	Шведова Т. Л., Сенишенкова Э. Е. РОЛЬ СПЕЦИАЛЬНЫХ СРЕДСТВ И ПРИСПОСОБЛЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	380
Фицик И. А. РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СНИЖЕННЫМ ЗРЕНИЕМ В ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	347	Shvedova T., Senishenkova E. THE ROLE OF SPECIAL TOOLS AND FIXTURES IN TEACHING CHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL APPARATUS.....	380
Fitsyk I. DEVELOPMENT OF INDEPENDENT PHYSICAL ACTIVITY FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE EDUCATION	347	Шенцева А. А. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	383
Хабарова С. П. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	350	Shentseva A. READYNESS OF TEACHER TO IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION	383
Khabarova S. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION OF PUPILS WITH SPEECH DISORDERS	350	Шинкаренко В. А. СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	386
Ханзерук Л. А. ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА МАТЕРИНСКОЙ СЕМЬИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	353	Shynkarenka U. THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING TEACHERS TO WORK IN THE INCLUSIVE EDUCATION	386
Hanzeryk L. INCLUSIVE CULTURE THE MATERNAL FAMILY OF THE CHILD WITH DISORDER OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT	353	Щербинина О. С. ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	389
Хвойницкая В. Ч. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	357	Shcherbinina O. FEATURES OF CREATING ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION HIGHER EDUCATION	389
Khvainitskaya V. CORRECTIVE PEDAGOGICAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF EMOTIONS IN CHILDREN WITH MODERATE TO SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES	357	Юрок Т. Н. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	392
Хитрюк В. В. КРИТЕРИАЛЬНЫЕ КОМПЛЕКСЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ	360	Yurok T. QUALITY EVALUATION CRITERIA CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY AS A RESOURCE TO INCLUSIVE EDUCATION.....	392
Hitryuk V. CRITERIAL COMPLEXES OF QUALITY ASSESSMENT OF INCLUSIVE EDUCATION: THE PROBLEM	360	Юхновец Т. И. ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК КОМПЕТЕНТНОСТЬ СУБЪЕКТОГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	396
Хруль О. С. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	363	Yuhnovets T. UNCERTAINTY AVOIDANCE AS COMPETENCE OF SUBJECTIVE TEACHER PATHOLOGIST IN THE INCLUSIVE EDUCATION.....	396
Khrul O. PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN AND PARENTS IN THE INCLUSIVE EDUCATION.....	363	Янусова О. Б. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ	399
Чеботарева Е. В. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	366	Janosova O. PREPARING TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MAIN APPROACHES.....	399
Chebotareva E. CORRECTIONAL-DEVELOPING TECHNOLOGY HOW IMPORTANT SOSTAVLYAYUA INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH CEREBRAL PALSY	366		
Чемоданова Н. В. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ И МЕДИЙНОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	370		

Научное издание

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

*Материалы
Международной конференции,
г. Минск, 27–28 октября 2016 г.*

Материалы конференции печатаются в авторской редакции

*Ответственный за выпуск С. Н. Феклистова
Корректоры О. П. Андриевич, Н. И. Смолич, О. В. Юхновец
Компьютерная верстка А. А. Покало
Дизайн обложки А. А. Покало*

Подписано в печать 19.10.16. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага офсетная. Гарнитура *школьная*. Ризография.
Усл. печ. л. 47,43. Уч.-изд. л. 34,5. Тираж 320 экз. Заказ 605.

Издатель и полиграфическое исполнение:
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Свидетельство о государственной регистрации
издателя печатных изданий № 1/236 от 24.03.14.

ЛП № 02330/448 от 18.12.13.

Ул. Советская, 18, 220030, Минск.

<http://bspu.by/upravleniya-i-podrazdeleniya/uchebno-izdatelskii-centr>